

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Sociálních studií a speciální pedagogiky

**Studijní program:** Speciální pedagogika

**Studijní obor  
(kombinace):** Speciální pedagogika p edškolního v ku


**Strukturované u ení  
Structured Learning**

**Bakalářská práce:** 09-FP-KSS- 2007

**Autor:**

Miroslava KOBIÁNOVÁ

**Podpis:**

  
.....

**Adresa:**

Alej Legií 2016

511 01 Turnov

**Vedoucí práce:** Mgr. Václava Tomická

**Konzultant:** Mgr. Václava Tomická

**Počet**

stran	graf	obrázk	tabulek	pramen	p íloh
62	37	0	9	16	2

V Liberci dne: 15. 4. 2010

# TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

## FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

### ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program)

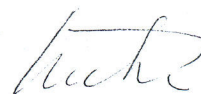
pro (kandidát): Miroslava Kobiánová  
adresa: Alej Legií 2016, Turnov  
studijní obor (kombinace): Speciální pedagogika předškolního věku  
Název BP: **Strukturované učení**  
Název BP v angličtině: **Structured Learning**  
Vedoucí práce: Mgr. Václava Tomická  
Konzultant:  
Termín odevzdání: 15. 4. 2010

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 20.3.2009



děkan



vedoucí katedry


Převzal (kandidát): Miroslava Kobiánová

Datum: 12. 5. 2009

Podpis: M. Kobiánová

Název BP: STRUKTUROVANÉ UČENÍ

Vedoucí práce: Mgr. Václava Tomická

Podpis: 

Cíl: Cílem práce je zjistit, jak se strukturované učení osvědčuje u jednotlivých autistických dětí.

Požadavky: Jak se strukturovaný program osvědčuje u autistických dětí při všech denních činnostech v MŠ a ZŠ v porovnání s rodinným prostředím?

Metody: Dotazník pro rodiče  
Pozorování  
Základní popis výzkumného vzorku: osoby s diagnózou autismu , jejich rodiče.  
Předpokládaná velikost vzorku: 14 osob

Literatura: PEETERS, T., Autismus. 1. české vydání. Praha: Scientia, spol. s r.o., pedagogické nakladatelství, 1998. 169 s. ISBN 80-7183-114-X  
VOCILKA, M., Výchova a vzdělávání autistických dětí. 1. vydání. Praha: nakladatelství Septima, 1994. 72 s. ISBN 80-85801-33-7  
VILÁŠKOVÁ, D., Strukturované učení pro žáky s autismem. 1. vydání. Praha: nakladatelství Septima, 2006. 112 s. ISBN 80-7216-233-0  
ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K., Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem. 1. vydání. Praha: nakladatelství Portál, 2007. 243 s. ISBN 978-80-7367-319-2  
GILLBERG, CH., PEETERS, T., Autismus- zdravotní a výchovné aspekty. 1. vydání. Praha: nakladatelství Portál, 1998. 122 s. ISBN 80-7178-201-  
GAMMELTOFT, L., BEYER, J., Autismus a hra. 1. vydání. Praha: nakladatelství Portál, 2006. 98 s. ISBN 80-7367-157-3

## Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Berou na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si v dom(a) povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 15. 4. 2010

*M. Křeháková*

.....

D KUJI

Vám, paní Mgr. Václavo Tomická,  
za cenné rady a konstruktivní připomínky

D KUJI

kolegyním za spolupráci při vyplňování dotazníků ,  
za rady, podporu a povzbuzování

D KUJI

svým blízkým za pomoc, trpělivost a pochopení

D KUJI

svému příteli, který to se mnou vše vydržel

**Název bakalářské práce:** Strukturované učení

**Anglický název:** Structured Learning

**Jméno a příjmení autora:** Miroslava Kobiánová

**Akademický rok odevzdání bakalářské práce:** 2009/2010

**Vedoucí bakalářské práce:** Mgr. Václava Tomická

### **Resumé:**

Bakalářská práce se v nově problematice strukturovaného učení dětí s autismem. K získání potřebných informací byla použita dotazníková metoda a pozorování chování dětí s autismem při činnostech v předškolním a školním zařízení, ve kterém pracuji.

Práci tvořila část teoretická, která podala obecné informace o autismu, o struktuře obecně, o struktuře v čase, v prostoru, v komunikaci, ve hře, ve vzdělávání a v denním programu v souvislosti s chováním dětí s autismem. Zabývala se také obecnými principy a cíli strukturovaného vzdělávání a odborníky doporučenou pomocí pro děti s autismem.

Část praktická se pomocí porovnání chování dětí s autismem v prostředí předškolního a školního zařízení, kde děti pracují podle metody strukturovaného učení a prostředí rodinného, kde je metoda strukturovaného učení používána minimálně, pokusila dokázat prospěšnost používání metody strukturovaného učení v souvislosti s úspěšnějším zvládnutím činností, s vyšší samostatností dětí a se zmírněním výskytu problematického chování u dětí s autismem.

**Klíčová slova:** autismus, chování, struktura, strukturované učení, piktogramy

### **Summary:**

The bachelor's work represented the problem of learning programme with children with autism. I used some questionnaires and examining of children's behaviour with autism when they were at school or at nursery where I work.

My work consists of a theoretic part, which is about ordinary information about autism, then about ordinary struction, about struction in time, in the space, in communication, in game, in the education and in daily programme which is about children's behaviour with autism. My work was also inquiring into ordinary principles and aim of structural education and help for children with autism which was recommended by specialists.

The practical part tried to compare children's behaviour with autism in nursery world and in the school world, where the children are working with method of structural learning and in family world, where the children use method of structural learning minimally. I have tried to demonstrate

that the method of structural learning is usefull with more successfull managing the activities with higher independence and with getting lower of presence of problematical autistic children's behaviour.

**Keywords:** autism, behavior, structure, structured learning, piktograms

### **Das Resumé:**

Die Bakkaarbeit wurde der Problematik des strukturierten Lernens der Kinder mit dem Autismus gewidmet. Zur Einbringung der notwendigen Informationen wurde die Anfragemethode und die Anschauungen des Benehmens der Kinder mit dem Autismus bei den Tätigkeiten in der Schul – und Vorschuleinrichtung, wo arbeite ich, ausgenützt.

Die Bakkaarbeit besteht aus theoretischem und praktischem Teil. Der theoretische Teil bringt allgemeine Informationen über den Autismus, über die allgemeine Struktur und über die Struktur in der Zeit, in dem Raum, in der Kommunikation, in dem Spiel, in der Ausbildung und in dem Tagesprogramm im Zusammenhang mit dem Benehmen der autistischen Kinder. Er beschäftigt sich auch mit den allgemeinen Prinzipien und den Zielen der strukturierten Ausbildung und von den Spezialisten empfohlener Hilfe für Kinder mit dem Autismus.

Der praktische Teil vergleicht das Benehmen der Kinder mit dem Autismus in der Umgebung der Schul – und Vorschuleinrichtung, wo die Kinder nach der Methode des strukturierten Lernens arbeiten, und in der Familienumgebung, wo die Methode des strukturierten Lernens minimal benützt ist, und versucht damit die Vorteilhaftigkeit der Verwendung der Methode des strukturierten Lernens im Zusammenhang mit dem besseren Beherrschen der Tätigkeiten, der höheren Selbständigkeit und der Milderung des Auftretens des problematischen Benehmens der Kinder mit dem Autismus, ergeben.

**Die Schlüsselwörter:** der Autismus, das Benehmen, die Struktur, das strukturierte Lernen, das Piktogramm

# Obsah

1	ÚVOD .....	9
2	TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLÉMU .....	11
2.1	Autismus .....	11
2.2	Zvláštnosti v chování .....	13
2.3	Příznaky problematického chování .....	14
2.4	Terminologické vymezení struktury .....	15
2.4.1	Struktura v čase .....	17
2.4.2	Struktura v prostoru .....	18
2.4.3	Struktura v komunikaci .....	19
2.4.4	Struktura ve hře .....	21
2.4.5	Struktura ve vzdělávání .....	23
2.5	Struktura v denním programu .....	24
2.5.1	Strukturované pracovní místo .....	26
2.5.2	Dostupnost odměny .....	27
2.5.3	Dostupnost relaxace .....	27
2.6	Obecné principy strukturovaného učení .....	28
2.7	Cíle strukturovaného učení .....	29
2.8	Zajištění pomoci pro dítě s autismem .....	30
3	PRAKTICKÁ ČÁST .....	31
3.1	Cíl praktické části .....	31
3.2	Stanovení předpokladů .....	31
3.3	Použité metody .....	31
3.4	Pilotáž .....	32
3.5	Popis zkoumaného vzorku a průběh průzkumu .....	32
3.6	Získaná data a jejich interpretace .....	33
3.7	Shrnutí výsledků praktické části .....	51
4	ZÁVĚR .....	55
5	NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ .....	57
6	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	61
7	SEZNAM PŘÍLOH .....	63



# 1 ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou strukturovaného učení jako speciální metodou výchovy a vzdělávání dětí s autismem. Součástí práce je uvedení do problematiky autismu. Termín autismus byl ještě nedávno téměř neznámým pojmem. V dnešní době se však s tímto pojmem setkáváme velmi často a dostává se stále více i do podvědomí široké veřejnosti. Především po uvedení filmu „Rainman“ v roce 1988 s Dustinem Hoffmanem v hlavní roli vnímá veřejnost autismus jako velice aktuální téma. Snad můžete připisovat tento film k tomu, že alespoň někteří lidé se dívají na děti s autismem jako na děti, které díky této diagnóze mají v životě závažné problémy a nevidí je jako děti nevychované, rozmazlené nebo děti, které dělají ostatním naschvály. Problematika autismu stojí nyní v popředí zájmu zkoumání mnoha různých odborníků z oborů neurologie, genetiky, psychiatrie, psychologie, speciální pedagogiky a dalších.

Ze široké škály obtíží, který autismus provázejí, jsem se nejvíce zaměřila na problematiku chování dětí s autismem. Je to již sedm let, kdy jsem poprvé jako učitelka speciální mateřské školy přivítala na svém pracovišti dítě s diagnózou autismus. Nastala situace, která se slovy velmi těžce popisuje. Židličky, hračky, vše doslova létalo vzduchem za doprovodu křiků dítěte, které jsme ve třídě nemohly ani dohonit, natož zklidnit. I takováto situace, plná zmatků, chaosu a vypjaté nervové soustavy, se však zvládnout musela. Zaujal jsem používat speciální metodu strukturovaného učení, postupně sbíraly zkušenosti. Od té doby prošly „mýma rukama“ další děti s autismem, kterým se snažíme speciálním vedením pomáhat. Miluji svoji práci, která mně s touto dítětem spojuje. Proto jsem si strukturované učení zvolila jako téma pro svou bakalářskou práci. Ráda bych tímto způsobem získala další, nové informace k této problematice a ty potom předala dětem formou co nejefektivnější a pro ně tolik potřebné pomoci, nebo tyto děti pomoci skutečně potřebují. Nejen z odborné literatury, ale i z praktických zkušeností vím, že dítěti s autismem s jeho problematickým chováním v „našem“ světě nejvíce pomůžeme, naučíme-li jej při práci i ostatních činnostech používat speciální metodu strukturovaného učení. A jak již sám název napovídá, strukturované učení bude naplnit celé této práce.

Cílem bakalářské práce je porovnat chování dětí s autismem v prostředí mateřské a základní školy speciální, kde děti veškeré činnosti provádějí podle vizualizovaného denního programu, s chováním dětí s autismem v prostředí rodinném, kde rodiče vizualizovaný denní program většinou nepoužívají. Poté na základě vyhodnocení dotazníků, předložených rodičům,

učitelkám a asistentkám zjistit, zda metoda strukturovaného učení, používaná ve vzdělávacím zařízení, pozitivně přispívá k nápravě problematického chování těchto dětí a k snadnějšímu zapojení dětí s autismem do všech činností, probíhajících při pobytu dítěte ve speciálním zařízení.

Obsah práce je tvořen částí teoretickou a částí praktickou. Teoretická část je věnována podání základních informací o obecné charakteristice autismu, o problematickém chování dětí s autismem, o struktuře obecné, o struktuře v čase, prostoru, věhě, v komunikaci, ve vzdělávání a v denním režimu, společně s cíli a principy strukturovaného učení, formou citací z literárních pramenů a příkladem z vlastní praxe.

Část praktická vyhodnocuje výsledky dotazníků od učitelů, asistentek a rodičů. Jejím cílem je dokázat prospšnost a důležitost speciální metody strukturovaného učení pro lidi s autismem.

## 2 TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLÉMU

### 2.1 Autismus

Diagnostický autismus, atypický autismus, aspergerův syndrom a diagnostická dezintegrační porucha patří mezi pervazivní vývojové poruchy, které se řadí mezi závažné poruchy diagnostického mentálního vývoje. V roce 1979 Lorna Wing a Judith Gould vytvořily všeobecný termín *poruchy autistického spektra*, který je dodnes používán. Pro diagnózu poruch autistického spektra se musí vyskytovat vždy kombinace projevů ze tří specifických problematických oblastí, z tzv. „triády narušení“. Tyto oblasti jsou:

- sociální chování,
- verbální i neverbální komunikace,
- představitelství.

Autismus patří mezi komplexní vývojové poruchy. Symptomatika je velmi různorodá. Narušeny jsou rozličné oblasti vývoje v rozdílné míře. Společným jmenovatelem, jak vyplývá z výše uvedeného, jsou poruchy sociální interakce, problémy v oblasti verbální i neverbální komunikace a narušená schopnost představitelství, která se projevuje neobvyklými nebo omezenými, mnohdy stereotypními aktivitami nebo zájmy. Abnormální projevy mají vždy pervazivní (široce pronikající) charakter, tzn. že v důsledku poruchy je narušen vývoj dítěte vždy v několika zásadních oblastech (Čadilová, Jón, Thorová, 2007, s. 11-25).

Gillberg a Peeters (1998, s. 7) vysvětlují: „Co je podstatou tohoto problému? Jestliže problém zjednodušíme, pak lidé s autismem mají potíže porozumět symbolům. Stejně jako existují lidé, kteří mají problém s viděním i slyšením. Problém je však v tom, že celá lidská společnost je na symbolech závislá.“

Podle Beyera a Gammeltofta (2006, s. 32) je autismus postižení, které je úzce spjato s pojmem význam. Tam, kde dítě stále chápá význam a spojení se životem pomocí analýzy a intuice, dítě s autismem jsou ponechány, aby si vystavily se smyslovým vnímáním. Jen zřídka mají jinou možnost. Tyto děti se často ocitají v situaci, které nerozumí a kterou nedokážou předvídat – jsou zahlceny city a dojmy, které neumí analyzovat, nebo jsou zaujaty detaily a smyslovými podněty, které jsou pro většinu lidí bezvýznamné. Pro zdravého člověka je velmi těžké si představit, jak se asi člověk s autismem v „našem“ světě cítí.

Johansenová (1998, s. 11) však pocity dítěte s autismem popisuje velmi realisticky:

Strach – nepochopitelný a zdánlivě neodvoditelný, ale pro člověka žijícího ve své uzavřenosti je závažnou součástí jeho života plného bolesti.

Chaos – vnitřní silná difuznost, kde chybí přehled, a chaos spolu se strachem převeze moc nad osobností.

Chybějící smysl pro realitu – ochromující pocit, nepochopitelný, který poznáváme podle chování, v reakcích násilí buď proti sobě nebo jiným.

Slabost ega – vlastní já je velmi oslabené.

Tyto pocity převládající v osobnosti jsou příčinou, že svět je chápán zkresleně, nerealisticky a vzbuzuje strach. V tomto uzavřeném kruhu posiluje jeden negativní pocit druhý. Potom je pochopitelné, že si dítě samo nalézá „únikové ventily“, jako jsou mánie, rituály, bizarní nápady a chování. Ten, kdo zprvu se dítě v uzavřeném kruhu chápe, aby mohlo přežít. Pedagog musí tyto příznaky chápat jako volání o pomoc, jako signály SOS!

Velmi dobře si pocity lidí s autismem můžeme představit také pomocí autobiografického díla „Nikdo nikde“ (Williamsová, 1995, s. 45) : „Všechno to byl nečitelný zmatek nad zmatek.“

Beyer a Gammeltoft (2006, s. 24) také zjistili, že zdravé dítě integruje u svých zážitků jak příčinu a následek, tak záměr. Dětem s autismem se okolnosti jeví jinak a pokud otekláváme, že děti s autismem touto snadno naše nálady a okamžitě chápou naše záměry, pak není divu, že vznikají závažné problémy v komunikaci.

S tímto tvrzením souhlasí i Peeters (1998, s. 31), který zjistil, že většina postižených autismem neumí najít souvislosti mezi věcmi, uvádějí si jen málo logických vztahů a mají pocit, že většina situací v jejich životě je neoteklávaná náhoda, kterou nemohou ovlivnit. Takto postižení žijí v „mlze“ zmatku a potěbují mít „v tve“, kterých by se mohli přidržet.

*Z vlastních zkušeností vím, že dítě s autismem by bylo ve světě „našich“ sociálních vztahů, kterým ono vůbec nerozumí, bez pomoci zcela ztraceno. Vše je pro něho velmi těžké. Dítě po dlouhém nácviku zvládne jednu konkrétní sociální situaci, ale v jiném prostředí to pro něho bude opat situace nová a neznámá. Dítě například pohádku ve školce miluje, ale vydržet sledovat pohádku v divadle nezvládne, i kdyby to byla úplně stejná pohádka.*

Každá nová sociální situace musí být nově nacvičena. Proto musíme počítat s tím, že každému dítěti s autismem budeme muset celoživotně vytvářet spoustu specializovaných opatření (Peeters, 1998, s. 17).

## 2.2 Zvláštnosti v chování

Chování podle Hartla a Hartlové (2000, s. 211) představuje souhrn vnějších projevů, činností, jednání a reakcí organismu. Zvláštní chování se posuzuje jako výrazně odlišné od chování ostatních lidí, kteří se přizpůsobili běžným společenským normám a zvyklostem.

Radilová a Žampachová (2008, s. 133) uvádí, že poruchy autistického spektra neznamenají jen opoždění v některých oblastech vývoje, ale že jsou v těšinou provázeny i zvláštnostmi v chování, které dle této poruchy znevýhodňují ve výchovně vzdělávacím procesu.

Gillberg a Peeters (1998, s. 29-31) zjistili, že u většiny lidí s autismem, bez ohledu na jejich intelektuální úroveň, pozorujeme omezený repertoár vzorů chování a zájmů. Postižení dle toho i dospělí se často po velmi dlouhou dobu zabývají stále stejnou činností. U mnohých dle toho s typickým a závažným autistickým postižením se motorické stereotypy vytvoří už před prvními narozeninami. Nejčastější varianty motorických stereotypů dle lidí s autismem jsou: symetrické plácání oběma rukama, třepání prsty u jedné i obou rukou, kolébání tělem, potáčení hlavou, pohupování, plácání a otáčení různých typů. Mnozí lidé s autismem si vytvoří své velmi přesné rituály a stereotypy. Některé stereotypy chování mohou časem přerost v sebezraňující aktivity, jako jsou rány do obličeje, mání očí, bouchání hlavou, kousání zápsť, bití do stehů. Jelikož u postižených autismem pozorujeme často sníženou citlivost bolestivosti, může sebedestruktivní chování přejít až do chronického stavu.

Radilová, Jóna a Thorová (2007, s. 12) také zjistili, že projevy dítěte se markantně mění s věkem, objevují se a zase mizí. V určitých věkových obdobích je autistické chování zjevnější, u mnohých lidí zaznamenáváme celkovou ustupující tendenci typické symptomatiky. Chování se v průběhu vývoje mění s postupujícím věkem, pod vlivem sociálního prostředí, v němž dítě vyrůstá, a v důsledku výchovně vzdělávacího programu, který absolvuje. Podstatnou úlohu hrají také osobnostní charakteristiky dítěte, jeho rozumové schopnosti a případná přidružená poruchy.

*Dítě s autismem, které bychom několik let mým oddělením prošly, měly vždy nějaké své typické projevy a rituály, nejčastěji jsem pozorovala například stále se opakující otevírání a zavírání dveří, vybíhání ze dveří herny na chodbu a zpět, točení stále stejným kulatým předmětem nebo potáčení záclonou. V těšinou jeden opakující se druh činnosti vymizel bychom školního roku a souběžně byl nahrazen jinou stereotypní činností. U některých dětí však jejich rituální činnosti nevymizí ani po mnoha letech. V těšinou jsou děti s autismem spíše samotáči a zdá se, že lidé okolo nich je vůbec nezajímají nebo se stávají pouze pasivními pozorovateli dle nich kolem sebe.*

Občas se však může stát, že jsou naopak přehnaně aktivní, jak například popisuje Williamsová (1995, s. 43): „Co se týče zapojení, zapojovala jsem se až moc, ale nikdy ne správnými způsoby.“ *Tém všichni dít s autismem, které docházejí do našeho speciálního zařízení, se projevují jako samotá i a společnost ostatních dětí nevyhledávají.*

Adilová, J. a Thorová (2007, s. 29) však upozorní, že chování, které je pro syndrom charakteristické, nemusí být osudové a už vůbec to neznamena, že není možná jeho redukce.

## 2.3 Příčiny problematického chování

Adilová, J. a Thorová (2007, s. 107) zjistili, že problematické i agresivní chování má dva základní spouštěcí faktory. Prvním faktorem je organické a funkční poškození mozku. Druhým faktorem je prostředí, ve kterém člověk každodenně žije. Tento faktor zahrnuje nepohodlnost prostředí (teplo, světlo, oděv uživatele, nábytek) a zmatečnost (například příliš velké skupiny, příliš volného času bez možnosti jej adekvátně využít). Také nenaplnění potřeb vyvolává frustraci, která může problémové chování spustit. *Z vlastní praxe mohu popojit zážitek, kdy agresivní chování vyvolala u dítěte s autismem i změna barvy vlasů nebo změna parfému u jeho učitelky. Agresivní chování však nebylo nikdy zaměřeno na učitelku nebo ostatní děti, vždy pouze na okolní prostředí nebo vlastní osobu.*

Gillberg a Peeters (1998, s. 84) vidí možné riziko vzniku problémového chování také v nesprávném vyhodnocení schopností dítěte s autismem, které je následně přeceňováno nebo naopak nedeňováno.

Příčinou problematického chování podle Adilové a Žampachové (2008, s. 175) může být také to, že pedagog nebo rodič přistupuje k dítěti s autismem tak, jako by neměl žádný problém, předpokládá flexibilitu myšlení a plnění úkolů, nezvolí pro dítě speciální metody a postupy. Dalšími důvody nepřiměřeného chování dětí s autismem mohou být také smyslové obtíže, například citlivost na hluk nebo různé zvuky, nepřiměřené reakce na zrakové, sluchové i hmatové podněty, zdravotní stav, který dítě neumí popsat.

Hrdlička a Komárek (2004, s. 87) zjistili, že základní problém s chováním vzniká v důsledku primárních potíží, které děti s autismem mají. Patří sem:

Percepční a kognitivní deficit (jiný způsob vnímání a zpracování informací, který vede k opakujícím se vzorcům někdy velmi bizarního chování).

Komunikační deficit (nedostatek funkční komunikace u dítěte způsobuje frustraci, která odstartuje problémové chování nebo se sociálně nevhodné chování stane komunikačním prostředkem, který funguje, a tudíž je opakovaně využíván). S tímto

názorem souhlasí i Adilová, Jóna a Thorová (2007, s. 89), kteří také upozorňují, že pokud si dítě s autismem ověří, že problémové chování vede k cíli dříve než pomocí motorická komunikace, bude nadále o dosažení svých potřeb a přání usilovat právě touto cestou!

Nevhodné prostředí a přístup (běžné prostředí není přizpůsobeno specifickým poruchám a mnohé situace, se kterými se dítě setkává, vyvolávají tenzi a následně problémové chování).

## 2.4 Terminologické vymezení struktury

Hartl a Hartlová (2000, s. 570) definují strukturu jako schéma nebo model, který dává zážitkům smysl a řád a umožňuje jedinci, aby se dostal za poskytovanou informaci. K této definici můžeme připojit i slova Adilové a Žampachové (2008, s. 30-31). Podle nich struktura označuje lenění, vytváří jakousi přehlednost konkrétního sdělení i situace a zajišťuje každému člověku určitou jistotu a neměnnost, což mu umožní vykonávat každodenní činnosti s danou rutinou a pružněji reagovat na změny.

Johansenová (1998, s. 12-13) objasňuje strukturu jako uspořádání v mnoha oblastech, od denního rytmu až po osobu pedagoga. Struktura má poskytnout dítěti jistotu, odstranit chaos a zmatek. Autista totiž není schopen vytvořit si přehled a předvídat události. Pedagog musí stanovenou strukturu vždy dodržet. Struktura zasahuje všechny oblasti. Například při svlékání a oblékání se musí dodržovat vždy stejný způsob oblékání a svlékání jednotlivých částí, nebo jedině tak se vypracuje schopnost dítěte oblékat se a svlékat se samostatně bez pomoci jiných. Struktura v oblasti stolování vyžaduje, aby dítě mělo stále stejné místo u stolu a určitý stejný rytmus stolování. *Mohu uvést vlastní praxí ověřené zkušenosti, že dítě s autismem vyžaduje různé druhy pokrmů ve stále stejných úpravách, například všechny porce s omáčkou nebo nomaštné, pevné suché, bez pomazánek apod.* Struktura musí vyzařovat i z pedagoga, tím je méně například hlas, tón, mimika, držení těla i způsob oděvu. Někdy projev nespokojenosti schytá i sám pedagog - kousnutí, kopnutí, neokávaný výbuch motorického neklidu, který je těžko zvladatelný, přičemž tyto situace vznikají často právě z nestrukturovaného prostředí, ve kterém dítě pociťuje nejistotu a chaos.

Adilová a Žampachová (2008, s. 168) vyzdvihují důležitost rozpracovávání dílčích úkolů při nácviku dovedností proto, že dítě si uvědomí jednotlivé kroky a jejich posloupnost, což je základní předpoklad pro zvládnutí celé činnosti.

Johansenová (1998, s. 7-8) také zjistila, že vypracujeme - li pro dítě s autismem strukturu, podle které vždy, každý den, postupujeme, ochráníme jej před strachem. Opakování ve stejné struktuře je samo o sobě terapií pro dítě s autismem. Postupně se přidávají aktivity, které dítě stimulují. Je nutné dopřát dítěti dostatek času a ať se nám někdy zdá, že dlouho nevidíme žádné reakce, musíme vytrvat.

*Někdy i celý školní rok není dostatečně dlouhou dobou pro dítě s autismem, aby si osvojilo nějakou novou znalost nebo dovednost. Moje zkušenost je taková, že dítěti dá nejvíce práce naučit se například nazvat k sobě předměty nebo obrázky. Pokud zvládne, po jakkoli dlouhé době, tento úkol, pak již zvládne velmi rychle pracovat podle metody strukturovaného učení, kterou konkrétně v našem zařízení využíváme formou vizualizovaného denního programu.*

Vizualizovaný denní program zobrazuje například pomocí předmětů, fotografií nebo piktogramů sled činností, dává odpověď na otázku „kdy“, pomáhá v časové orientaci, pomáhá odlišovat jednotlivé aktivity od sebe a vede k větší samostatnosti dítěte s autismem. Vychází ze základních principů strukturovaného učení, kterými jsou:

1. Individuální přístup.
2. Strukturalizace.
3. Vizualizace.

Strukturované učení vychází z metodiky státního modelového programu Severní Karolíny TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children – péče a vzdělávání dětí s autismem a dětí s problémy v komunikaci). Tento program s výdecky ověřenou efektivitou, který vychází z potřeb lidí s autismem a specifik autistické poruchy, funguje již třicet let.

(<http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html>)

Rovněž Vocilka (1994, s. 51) zjistil, že je zřejmé, že autistické děti prospívají lépe v strukturovaných podmínkách.

Pátá (2008, s. 29) upozorňuje, že bývá velkým problémem, když dítě vypadne ze svého systému, a už díky nemoci i letním prázdninám. Potom je pro něj v poátcích chvilích po pauze velmi obtížné se opět zaadit, sepnout a znovu se zapojit do systému. Někdy dokonce i ztrácí dosavadní naučené dovednosti a to znamená velký propad v jeho sociálním chování.

*Proto je pro dítě s autismem ideální, pokud má vizualizovaný denní program vytvořený i doma. Těm všichni rodiče „našich“ dětí však vizualizovaný program doma používat nechtějí. Důvody jsou uvedeny v praktické části.*



#### 2.4.1 Struktura v áse

*Každý lov k je spokojen jší a klidn jší když ví, co ho čeká za hodinu, zítra, za m síc nebo za rok. Dokážeme se v áse orientovat, ás vnímáme jako sled r zných událostí, které vzniknou, n jakou dobu trvají a poté zaniknou. Víme, jaké innosti nás b hem dne čekají a snažíme se na žádnou z nich nezapomenout. I zdravému lov ku n kdy nesta í mít sv j asový rozvrh pouze na úrovni myšlenek, ale vytvá í si poznámky a p ipomínky ve form r zných zápisk , upomínek v mobilním telefonu apod. lov k s autismem se však díky narušené p edstavivosti orientovat v áse nedokáže, ás pro n ho znamená pouze abstraktní pojem, který si neumí p edstavit.*

Proto, jak uvád í Gillberg a Peeters (1998, s. 80), použití psaných slov a obrázk pomáhá lidem s autismem orientovat se v abstraktním áse. Díky obrázk m nebo psaným slov m v dí, kdy se budou zabývat ur itou inností a jak dlouho tato innost potrvá. Krátce e eno, pro lov ka s autismem vid t znamená v d t.

S tím souhlasí i adilová, J n a Thorová (2007, s. 67; 72), kte í zjistili, že pro lidi s autismem je velmi d ležitá schopnost p edvídatelnosti, která jim dává p edstavu o tom, kde, kdy a jak dlouho se bude innost odehrávat. K tomu jim slouží denní režim - vizualizovaný sled inností, na kterém jim m žeme následnost jednotlivých inností ukázat a tím je vedeme k výrazné samostatnosti.

Také Hrdli ka a Komárek (2004, s. 173) se p ípojují k tvrzení výše uvedených autor , že orientace v áse pomocí denních režim p íspívá k p edcházení problematického a agresivního chování. Zjistili, že mezi sekundární vlivy, které zp sobují neklid, pat í i asová neorientovanost dít te s autismem v pr b hu dne a pracovních inností.

*I zdravé d ti pro p ehlednost výuky používají ve škole rozvrh hodin, podle kterého se v pr b hu dne po dobu celého školního roku orientují a který p esn dodržují. D ti tak v dí, co je čeká a jaká vyu ovací hodina bude následovat. P edchází se tím zmatk m a nejasnostem. Pro dít s autismem je však vytvo ení asového rozvrhu dvojnásobn nutné a p edevším nezbytné pro úsp šné a bezproblémové zvládnutí každodenních školních povinností.*

Gillberg a Peeters (1998, s. 85) nás nabádají vytvo it d tem s autismem vhodné alternativní pracovní sešity a hodiny, nebo , jak již bylo n kolikrát uvedeno, jsou v áse ztraceny. D ti s autismem, které docházejí do základní školy speciální v za ízení, kde pracují, pracovní sešity nepoužívají, asová orientovanost je u nich zaru ena každodenn p ípravovaným

vizualizovaným denním programem, s kterým jsou seznámeni hned, když ráno přijdou do školy.

## 2.4.2 Struktura v prostoru

Prostor kolem nás Hartl a Hartlová (2000, s. 417; 460) definují jako soubor všech vnímaných podmínek obklopujících jedince, v němž probíhá vývoj člověka. *Prostředí, které nás obklopuje, je velmi rozmanité a chceme-li se v něm správně orientovat, nesmí nám chybět schopnost prostorové orientace, tak jako chybí právě lidem s autismem. Proto člověk s autismem potřebuje mít prostor kolem sebe co nejjednodušší a nejpřehlednější, aby měl orientaci v prostoru co nejsnazší.*

Beyer a Gammeltoft (2006, s. 43) zjistili, že pro vzdělávací aktivity musíme vytvořit vhodné prostředí. Toto prostředí musí být strukturované, musí mít pevná pravidla, musí být předvídatelné, využívat vizualizace, vztahy příčina - následek musí být jasné.

Stejný názor zastávají i Gillberg a Peeters (1998, s. 59), kteří také zjistili, že vytvořením předvídatelného a předvídatelného okolí předejdeme chaotickému jednání dítěte s autismem.

*Dítě s autismem se ve velkém prostoru necítí dobře, je nervózní a podrážděné, nebo ve velkém prostoru, stejně jako v ulicích, se cítí ztraceno. Není schopno se orientovat, mnohem lépe se cítí v prostorách malých nebo rozdělených - li velký prostor na menší koutky. Má-li dítě s autismem jako přidruženou poruchu ještě hyperaktivitu, velké prostory jej provokují k nadměrné pohybové aktivitě na nesprávném místě. Proto pro volný pohyb dítěte není vhodná příliš velká zahrada. Ideální venkovní prostor, vyvolávající u dítěte s autismem spokojenost, je například menší oplocená zahrada. Je to jasně ohraničená plocha, kterou dítě s autismem potřebuje.*

Také Hrdlička a Komárek (2004, s. 166) uvádí, že základním krokem je přizpůsobit prostředí dítěte tak, aby vyhovovalo jeho kognitivnímu stylu, percepčním potřebám a problémům s časovým odhadem. Postup je tedy opačný, než bývá zvykem. *Podle svých zkušeností děti s autismem nejvíce vadí přemíra nábytku, a to i sebejemnější změny, například přestavení židle ke stolu z opačné strany než bylo dítě zvyklé, nadměrné množství obrázků nebo jiných dekorací na zdech, příliš pestré závesy, návštěvy cizích lidí, které je rozptýlí v jejich denním programu, nové dítě v kolektivu nebo zastídání u učitelů i asistentů.*

Rovněž Vilášková (2006, s. 5) shodně s výše uvedenými autory uvádí, že kvalita života lidí s autismem závisí především na tom, jak učitelé a všichni ostatní rozumí charakteru jejich

postižení a jak jsou schopni p izp sobit prost edí a zp sob komunikace tomuto handicapu. Vilášková, zároveň autorka i matka dítěte s autismem má s p izp sobením prost edí pro své dítě tu nejlepší zkušenost. Obdivuhodné je p edevším to, že se jednalo o integraci dítěte s autismem do běžné mateřské školy. Jistě ne každá běžná mateřská škola by byla ochotna dítě s autismem integrovat a změnu prost edí vytvořit, nebo to znamená v novat spoustu práce, času a energie nad rámec standardních pracovních povinností.

Peeters (1998, s. 33) upozorňuje, že p i organizaci t idy musíme p edem zvážít, jaké aktivity naplánujeme, je-li možné mít pro každou jednotlivou činnost určené místo. Jestliže se dítě u jednoho stolu učí, hraje stolní hry a jí, je pro ně těžké p edvídat situaci, a tudíž je situace chaotická. Naruší se obvyklý vzorec o čekávaných aktivit a hrozí problémy s chováním.

Protože by nebylo z praktických důvodů realizovatelné, aby každé dítě mělo k dispozici několik stolek, například jeden stolek pouze pro učení stolování, další pro hru, další pro pracovní a výtvarné činnosti, řešíme tento problém tak, že p ipevníme na viditelném místě v úrovni dítěte lištu, na kterou p edem p ipravíme fotografii nebo piktogram s činností, kterou bude dítě právě vykonávat. Fotografie nebo piktogram podle potřeby obměňujeme. Tímto problémem s chováním p edejdeme.

#### 2.4.3 Struktura v komunikaci

Komunikace představuje jednu ze základních lidských potřeb, významně se podílí na vývoji osobnosti člověka a na vzniku a udržování mezilidských vztahů. Dorozumíváme se nejen pomocí verbální komunikace, ale i nonverbálními (mimoslovními) prostředky, například mimickými výrazy v obličeji, gesty, doteky, pohledy z očí do očí nebo tónem řeči. Verbální i nonverbální komunikace p itom za normálních okolností probíhá souasně a pomáhá uspokojovat důležité psychické potřeby člověka, například pocit bezpečí, jistoty nebo citové odezvy. Toto však neplatí u jedinců s autismem, u kterých dochází k narušení vývoje v oblasti komunikace. Mnoho dětí s autismem verbálně vůbec nekomunikuje, jestliže něco chtějí, používají často ruku druhého člověka jako nástroj, který jim pomůže splnit jejich přání. Některé děti s autismem si řeči osvojí, ale v tšinou ji nejsou schopny používat smysluplně. Velice je frustruje, když nemohou ostatním sdělit svá přání a potřeby a často se to stává impulzem k poruchám chování.

Gillberg a Peeters (1998, s. 96) zjistili, že lidé s autismem si velmi často nejsou dostatečně vědomi toho, že existují prostředky, jak ovlivnit své prostředí. Chápání významu komunikace není u nich dostatečně vyvinuto. Nerozumí účelu komunikace. Slova jsou jen slova, obrázky

jsou jen obrázky, p edm ty jen p edm ty. To, že všechny tyto symboly mají sloužit ke komunikaci, je musíme speciálně u it. Než za nou lidé s autismem používat ke komunikaci p edm ty a obrázky, musí se samoz ejm nau it znát význam t chto p edm t i obrázk . Stejný názor zastávají i auto i adilová, J n a Thorová (2007, s. 66), kte í uvád jí, že na verbální pokyny lidé s autismem asto v bec nereagují nebo reagují chybn , protože verbálním pokyn m nerozum jí bu v bec, nebo jen áste n , což se odráží v jejich ne zcela správných reakcích a personál si pak jejich chování vyhodnocuje jako tvrdohlavost a neochotu zapojit se do inností.

Gillberg a Peeters (1998, s. 77-78) také zjistili, že psaná slova jsou extrémn abstraktní, ale jsou mén pomíjivá. Psaná slova „p etravávají“ a mají do jisté míry vizuáln prostorový charakter. lov k s autismem má tak ás informaci zpracovat. P esto informace odvozená z fotografie nebo obrázku je už mén abstraktní než psané slovo; informace je také více vizuáln prostorová: informaci lze „zadržet“ déle, takže lov k s autismem m že „nafouknout“ „placatou“ dvojrozm rnou informaci do poznatelné formy t í rozm r . Ješt konkrétn jší zp sob, jak porozum t a p edat informaci, je p edávání pomocí p edm t . Jestliže n kdo drží v ruce klí e od auta a ekne: „odcházíme“, pak je to komunikace na úrovni p edm t . Jsou to p edm tové denní režimy, jak shodn s výše uvedenými autory uvád jí i adilová, J n a Thorová (2007, s. 73-74). Podle nich, pokud je dít schopno dát si do souladu p edm t s obrázkem, m že pro denní režim používat obrázky (od fotografií až po piktogramy). Dít s autismem používá denní režim tak, že danou kartu vyjad ující ur itou innost sundá, odnese na místo výkonu dané innosti a tam ji p i adí ke stejné, napevno umíst né kart , která vizualizuje a p ivolává dít na správné místo. Po ukon ení innosti vrací režimovou kartu do krabi ky, která je umíst ná pod nást nným denním režimem. Postupn je možné zavést p enosné denní režimy (desky se suchým zipem, na nichž jsou jednotlivé karty uchyceny), které si dít nosí s sebou.

*V našem za ízení se u d tí s autismem, které nekomunikují, osv d il systém p enosných kartí ek navléknutých na kroužku. Tyto karti ky si d ti berou, odcházejí- li ze školy nap íklad na procházku nebo do obchodu a jejich prost ednictvím m že dít kdykoli u itelce ukázat, co pot ebuje. Ve škole tuto funkci plní nást nné vizualizované denní programy.*

Knapcová (2006) upravila, vyzkoušela a doporu uje používat u d tí s autismem vým nný obrázkový komunika ní systém (VOKS).

Jak Knapcová (2006, s. 5-9) zjistila, tento systém komunikace podle prokazatelných výsledk p íspívá k rychlému nabytí komunika ních dovedností práv u jedinc s autismem tím, že se pro n tento zp sob komunikace stává velmi motivujícím, nebo p i nácviku dostává

dítě na principu výměny přesně to, co skutečně chce. Děti na obrázky neukazují, ale partnerovi je popisují. V prvních lekcích obrázků vyměňují za pamlsek nebo včel. Výměna je tedy smysluplná a úmyslná a dítě díky ní chápe nejen to, jak komunikovat, ale především pro komunikovat. Dítě je ten, kdo začíná komunikaci. Systém vychází z předpokladu, že dítě bezpečně zvládá diferenciaci reálných předmětů, ví, k čemu předmět slouží. Dítě se učí o čemkoli požádat, skládat jednoduchou větu, reagovat na různé otázky, komentovat okolí a činnosti, navazovat o ní kontakt, rozvíjet obrázkovou slovní zásobu.

Výhodu metodického postupu VOKS oproti komunikaci prostřednictvím vizualizovaného denního programu spatřuji v tom, že VOKS klade velký důraz na aktivitu a iniciativní přístup dítěte ke komunikaci, dítě zvládá pružněji reagovat na proměňující se okolní prostředí (Knapcová, 2006, s. 59 - 61). Oproti strukturovanému programu jsou v systému VOKS podrobnější a detailnější, krok po kroku, rozpracovány činnosti, které budou dítě vykonávat. *Děti používající vizualizovaný denní program jsou spíše pasivnější, nebo obrázky, znázorňující jednotlivé činnosti, mají již předem připravené. Výběr se týká spíše detailů činností, například možnost výběru hračky nebo jídla.*

Nevýhodné, resp. obtížné aplikovatelné do těch kterých zařízení spatřuji to, že získané dovednosti je zapotřebí procvičovat i v domácím prostředí dítěte. Je tedy nutná spolupráce rodičů (Knapcová, 2006, s. 11). *Konkrétně v našem zařízení však většina rodičů žádné podobné metody doma aplikovat nechce. Ne v každém zařízení jsou také děti k dispozici v době nácviku dvě osoby, které se mu mohou věnovat.* Dalším předpokladem vytvoření úspěšné a efektivní komunikace je nutnost spolupráce všech lidí, kteří přicházejí s dítětem do úzkého kontaktu (Knapcová, 2006, s. 67), což může být také poměrně náročné.

V zařízeních, kde klienti výměnný obrázkový komunikační systém jako metodu alternativní komunikace používají, je však podle Knapcové (2006, s. 7) zredukováno nevhodné chování dětí, děti jsou spokojenější, jistější a přestávají být velmi rychle závislé na dospělých.

#### 2.4.4 Struktura ve hře

Beyer a Gammeltoft (2006, s. 11) zjistili, že děti s autismem nedokážou využít svých herních schopností a bývají často mylně označovány jako děti, které si nedokážou hrát.

„Se Sandrou jsme den co den hrávaly jednu a touž hru. Ona se smála, já jsem se smála, obě jsme se smály. Sedly jsme těsně vedle sebe a hulákaly si vzájemně do ucha“ (Williamsová, 1995, s. 41). *Na uvedeném příkladu vidíme, že dítě s autismem si hrát umí. Stejně jako pro zdravé dítě, tak i pro dítě s autismem je hra velmi důležitou činností, poskytuje mu radost,*

*relaxaci, uvolnění. Pro to je jeho hra úplně jiná. Děti s autismem chybí schopnost představit si něco jiného než to, co vidí nebo slyší, což právě představuje základní princip detské hry.*

Beyer a Gammeltoft (2006, s. 39) také zjistili, že hra dětí s autismem je popisována jako mechanická, bez prozračeného zájmu zkoumat svět. S tímto tvrzením souhlasí i Peeters (1998, s. 26), který zjistil, že pozveme-li dítě s autismem ke hře a chceme, aby předstíralo hru „jako“, pak velmi často dává přednost monotónnosti, která je založena na istém vnímání jako stavění v cíli na sebe nebo rovnání v cíli dohady.

*Nejčastěji vyskytujícími se hrami dětí s autismem podle mých zkušeností bývají: hry s vypínáním a nekonečným rozsvícováním a zhasínáním světla, točení nejprve žlutými kulatými pedály, zavírání a otevírání dveří, pouštění kuleček v labyrintu. K nejoblíbenějším hračkám patří ty, které jsou nápadně svými světelnými nebo zvukovými efekty, často bývá oblíbené i prohlížení knih.*

Všechny děti s autismem si však nehrají stejně, u některých jejich hra vypadá tak, že s radostnými výkřiky a smíchem tahají ostatní děti za vlasy, dloubají do očí, úst i uší, štípají, kopají kolem sebe bez ohledu na to, komu by mohly ublížit (Pátá, 2007, s. 62).

Toto často až agresivní chování vzniká u dětí s autismem proto, že nemají ještě nacvičené základní herní dovednosti. Beyer a Gammeltoft (2006, s. 14) uvádí, že stejně jako komunikace i nácvik herních aktivit jsou velmi obtížnou, ale velmi důležitou kapitolou výchovně-vzdělávacích intervencí. Protože si však dítě s autismem herní dovednosti neosvojuje automaticky, musíme nácvik herních dovedností začít jako součást jeho každodenního individuálně-vzdělávacího programu.

Johansenová (1998, s. 14) zjistila, že velkou pomocí ve výukových situacích je hra na: vezmi – podej. Tato hra se musí trénovat, naučit, zakódovat, protože sama v dítěti neexistuje. *Mohu potvrdit, že tato hra je skutečně vynikajícím základem pro další nácviky nejen různých her, ale i jiných činností. Například na základě nácviku této hry s vámi dítě již dokáže spolupracovat při oblékání, svlékání, obouvání, uklízení hraček nebo při učení nejprve žlutých pracovních, výtvarných nebo rozumových schopností a dovedností.*

Beyer a Gammeltoft (2006, s. 33) dále uvádí, že mnohé děti s autismem zůstávají na velmi nízké vývojové úrovni hry a potěbují, abychom připisovali hru této úrovni. Potěbují vytvořit určitý rámec a takové podmínky, aby si byly schopny hrát a hra pro ně byla zajímavá. To vyžaduje věnovat speciální pozornost určitým postupům, jako je vizualizace, napodobování, zrcadlení, stídání po řadě. Postup musí být konkrétní a specifický.

I přes všechnu snahu však musíme být připraveni na to, že není možné zapojit děti s autismem do kolektivní hry, nebo pro ně jsou dovednosti nutné ke zvládnutí společné hry příliš obtížné. Nechápu smysl hry, výhry i prohry, nedokáží předstírat nebo napodobovat druhé.

Podle Beyera a Gammeltofta (2006, s. 47- 48) je základem hry strukturovaný prostor, vytvořený jasně ohraničeným místem, kde hra probíhá. Tímto ideálním prostorem pro hru dětí s autismem může být stůl, nebo mápírožené, jasné hranice, které tvoří okraje stolu. Stůl můžeme ještě rozdelit barevnou lepicí páskou na další, různě velké políčka. Tímto způsobem můžeme pro hru rozdelit i jiné prostory, například ložnici nebo hernu. Velmi důležitý je i výběr hraček. Hračky musí být jednoznačné a musí se s nimi snadno manipulovat. Jestliže dítěti poskytneme více hraček najednou, může ho to zmást.

*I dítě s autismem však v tšinou samo ví, s jakou hračkou si chce hrát, má svou oblíbenou hračku. Pokud však dítě cíleně nenaučíme, jak si má s konkrétní hračkou hrát, v tšinou si hraje netradičním způsobem, například hází s hračkou, která není k házení určena, ochutnává hračku nebo je roztáhne. I takováto hra je však hrou a poskytuje dítěti s autismem v tší šanci zapojit se mezi zdravé vrstevníky, zlepšit a upevnit vztahy se sourozenci a rodiči a může přinést i výrazné zklidnění dítěte.*

#### 2.4.5 Struktura ve vzdělávání

Hrdlička a Komárek (2004, s. 168) zjistili, že jako velmi efektivní se u dětí s poruchou autistického spektra jeví metodika strukturovaného učení, které se u nás používá ve speciálních třídách pro děti s autismem, při individuální terapii i v rodinách. Strukturované vzdělávání klade důraz na využití individuálních schopností, nácvik samostatnosti a sebeobsluhy, využívá metod alternativní komunikace a vyzdvihuje nutnost spolupráce s rodinou. Stejný názor najdeme i u Vocilky (1994, s. 10), který také zdůrazňuje jako základ celé výuky konkrétnost ve všech formách učení, jasně strukturované prostředí a rutinu, individuální výchovný program a vytvoření takového prostředí, které je pro dítě bezpečné a předvídatelné jak v čase, tak i v prostoru.

Strukturované vzdělávání bude tedy probíhat podle individuálního plánu, který dítěti vytvoříme, nebo jak uvádí Gillberg a Peeters (1998, s. 83), vzhledem k rozdílným „sociálním“ charakteristikám dětí s autismem je skupinové vzdělávání a výchova pro tyto postižené příliš obtížná. S tím souhlasí i Adilová, Jóna a Thorová (2007, s. 65), kteří zjistili, že lidé s autismem jsou spíše samotáři a že snaha zařadit je do kolektivu a přizpůsobit režimu, požadavkům a daným zvyklostem u lidí s autismem vyvolává problémové chování. *Než začneme individuální plán zpracovávat, musíme nejprve pomocí speciální pedagogické diagnostiky zjistit u dítěte úroveň aktuálních znalostí, v domostí a dovedností, které jsou velmi nerovnoměrně rozloženy. Z vypracovaného individuálního plánu jednotlivé úkoly postupně*

*nastrukturujeme a zaazujeme do denního programu.* Úkoly tak odpovídají aktuální úrovni dítěte a my se následně vyhneme problémům vznikajícím z toho, že dítě přiučení novým v domostem a dovednostem přecejeme nebo podcejeme, na což upozorňuje i Hrdlička a Komárek (2004, s. 86).

Gillberg a Peeters (1998, s. 84-85) zjistili, že vzhledem k nevyrovnanému vývoji se dítě s autismem spontánně nenaučí, že dovednost, kterou si osvojí v jednom kontextu, lze využít i v kontextu jiném. Že děti s autismem mají pouze ty funkční dovednosti, které se explicitně naučily. Pozornost musíme především v novat aplikaci dovedností každodenního života a ne automatickému učení v cíl nazpam, nebo lidé s autismem, a to i ti výše nadaní, jsou často velmi nepraktičtí: mají velké potíže uplatnit znalosti, které teoreticky ovládají, v sociální sféře praktického života.

S tímto problémem se u dětí s autismem setkáváme přiučení stále. Uí-li se dítě porozumět významu nového slova, například slovu stůl, po nácviku již ví, že „jeho“ stůl ve třídě, u kterého sedí, je stůl. Uvidí-li stůl v jiném prostředí nebo má-li stůl jinou velikost, tvar nebo barvu, dítě s autismem již díky problému se spontánním zobecňováním nepozná, že je to rovněž stůl. Nedovede přenášet informace a dovednosti z jednoho prostředí do druhého. Potom to, co se naučí ve škole, nemusí zvládat doma a naopak, proto je nutné provádět s dítětem nácvik každé nové dovednosti co nejrozmanitějšími způsoby a pokud je to jen trochu možné, i v různých prostředích, tak jak radí i Gillberg a Peeters (1998, s. 60).

Jak vyřešit problémy dítěte s autismem se zvládáním učení svým svérázným způsobem doporučuje Vilášková (2006, s. 73). Zjistila, že v zásadě se u žáků s autismem jedná o to, že něco nepamatují a v cíli na sebe navazují. Pokud jim tímto stylem upravíme výuku, velmi jim pomůžeme zvládat učební látku.

V podstatě se jedná o vytvoření strukturovaných úloh, což jsou úlohy s jasnou vizuální strukturou, která pomáhá dítěti orientovat se a usnadňuje mu splnění zadaného úkolu. Dítěti musí být na první pohled jasné podle struktury v uspořádání úkolu, jakým způsobem bude pracovat a jak dlouho mu bude práce trvat (Čadilová a Žampachová, 2008, s. 28; 46).

## 2.5 Struktura v denním programu

*Vizualizovaný denní program můžeme s dítětem začít používat až tehdy, jestliže úspěšně zvládlo nácvik přiučování. Nejprve k sobě dítě přiazuje dva stejné předměty, potom dva stejné obrázky, nakonec stejný obrázek ke stejnému předmětu. Děti, které již umějí číst, mohou přiazovat i psané slovo k obrázku.*



Je-li dítě ve fázi, kdy se u něj vizualizovaný program používat, pomáháme mu při nábvicích fyzicky, verbálně i pomocí gest. čím více si však dítě schopnost používat vizualizovaný denní program osvojuje, postupně podporu ubíráme a vedeme tak dítě k větší samostatnosti. Někdy se stává, že i když dítě již vizualizovaný denní program používat umí, za ne odmítat brát obrázky do rukou, spolupracovat, reagovat na naše pokyny. Většinou bývá na vině aktuální rozpoložení dítěte, jehož příčinou bývá skrytá bolest, úzkost, strach nebo deprese dítěte (Radilová a Žampachová, 2008, s. 42-43).

Nahodě na liště má každé dítě připravenou svou fotografii a pod ní svisle dolů připravený program pro daný den (Johansonová, 1998, s. 13). *Vizualizované denní programy mají děti s autismem umístěny na lištách na všech místech, kde je v průběhu dne potěbuji. Hned po odchodu do školy i školky v šatně, v herně nebo ve třídě, v toaletě, na WC, v umývárnu, v relaxační místnosti, v jídelně. Hlavní denní program, který obsahuje kompletní seznam všech činností, které bude dítě během pobytu ve školce nebo škole vykonávat, musí být umístěn hned za vstupními dveřmi do herny nebo školní třídy.*

Vizualizovaný denní program má každé dítě svůj, sestavený z písmen, obrázků, z kombinace písmen a obrázků, z fotografií, obrázků nebo fotografií s textem nebo pouze z textových karet, podle toho, na jaké mentální úrovni a na jaké úrovni nácviku vizualizovaného programu se dítě nachází. Obrázky se umístí na liště podle časového sledu činností shora dolů nebo zleva doprava. Dítě pomáhá, jestliže mu informaci předáme vizuálním způsobem, jestliže jej naučíme, aby na svůj vizualizovaný denní program zaměřilo pozornost, podívalo se na obrázky, dokázalo je odebrat (jsou připraveny pomocí suchých zipů) postupně jeden po druhém v přesném pořadí tak, jak je má připravené a nosit je na místo výkonu dané činnosti a tam obrázek přidat ke shodnému obrázku (Gillberg a Peeters, 1998, s. 89-90; Radilová a Žampachová, 2008, s. 39).

*Například obrázek „umývání rukou“ odnese do umývárny, po umytí rukou obrázek opět sejmě, odnese zpět k liště, kde ho odhodí do košíku připraveném na zemi pod lištou s jeho fotografií. Vezme další obrázek a uvedený postup se stále opakuje.*

S tímto názorem se ztotožní i Radilová, Jóna a Thorová (2007, s. 67), kteří zjistili, že lidé s autismem vykazují velmi dobré výsledky ve vizuálním vnímání, a proto je ke zvládnutí různých dovedností nezbytné používat vizuální podporu, odpovídající mentální úrovni jedince s autismem.

Radilová, Jóna a Thorová, (2007, s. 92) upozorňují, že může nastat situace, kdy nemůžeme dítě splnit jeho přání. Potom bychom odstranili komunikační prostředek, který danou činnost vyjadřuje. *Opět tím předejdeme problému s chováním, které by s největší pravděpodobností*

*nastaly v okamžiku, kdy by dítě s autismem odebralo například obrázek, znázorňující koupel ve vířivé vaně a poté by se zjistilo, že tuto činnost z něj jakého druhu vodu nemůže absolvovat. Proto je skutečně důležité vždy ještě ráno na předipraveném vizualizovaném denním programu prokontrolovat, zda nenastanou v programu jakékoli změny. Pokud ano, odpovídající obrázek okamžitě odstraníme.*

Pokud již dítě s autismem zvládá pracovat s vizualizovaným programem zcela samostatně a bez problémů, Peeters (1998, s. 149) doporučuje dlat v rozvrhu malé změny, aby si dítě na změny zvykalo, nebo lidé s autismem nemají změny a nové věci rádi. S Peetersem souhlasí i Pátá (2007, s. 73), která zjistila, že vše, co je pro dítě nové nebo nově zakoupené, v něm vzbuzuje nedůvěru.

### 2.5.1 Strukturované pracovní místo

Radilová a Žampachová (2008, s. 33-36) popisuje čtyři typy pracovních míst. Nejjednodušším typem je tradiční pracovní stůl pro jeden aktuálně plněný úkol, dalším typem je delší pracovní stůl, rozdělený na tři části, pro postupně plněné úkoly. Vyšším stupněm uspořádání pracovního místa je odebírání úkolů z polic nebo regálů a nejvyšším stupněm uspořádání pracovního místa je prostor, ve kterém si musí dítě pro úkol dojít a po splnění donést zpět na místo.

Dítě s autismem by mělo mít k dispozici své pracovní místo, které se naučí vnímat jako známé, srozumitelné a jednoduché prostředí. *Jak již bylo uvedeno, dítě s autismem se necítí dobře ve velkém kolektivu, nedokázalo by se v přítomnosti ostatních dětí soustedit nebo samostatně pracovat.* Na svém pracovním místě má předipraveny úkoly a pokyny, co si má k práci připravit a jak při ní postupovat. Tímto způsobem, osvědčeným v praxi, je dítě s autismem schopno nejprve s dopomocí, později i samostatně pracovat a osvojit si spoustu dovedností podle svého individuálního plánu. Můžeme tak začít u dítěte vytvářet základy jeho sebevědomí ve vlastní schopnosti (Peeters, 1998, s. 153; Radilová, Ján, Thorová, 2007, s. 70).

Pro dítě s autismem bývá při práci problémem pochopit, jak dlouho bude práce trvat, kdy bude s prací hotovo. Autoři Peeters (1998, s. 41-43), Radilová, Ján a Thorová (2007, s. 78) doporučují nejen kolik způsobem, jak dobu trvání pracovní činnosti dítěti s autismem znázornit. Například pomocí kuchyňské minutky, která dobu trvání učiní konkrétní, viditelnou a slyšitelnou. Dítě ví, že jakmile minutka zazvoní, musí práci ukončit. Dobu trvání můžeme také vyjádřit jednoduše pomocí pracovních krabic, které umístíme na levou stranu stolu. S každým splněným úkolem vždy dítě přesune krabici na stole zleva doprava a když jsou všechny krabice na pravé straně stolu, ví, že práce je hotova.

### 2.5.2 Důležitost odměny

*Po každé méně či více úspěšné dokončené práci by měla následovat odměna. Každé dítě se těší na slíbenou odměnu za dobře odvedenou práci, pro dítě s autismem však představuje odměna nejvyšší možnou motivaci, pro kterou je ochotné, ať už přes obrovskou nechuť, spolupracovat s učitелеm, asistentem, rodičem nebo jinou dospělou osobou. Díky tomu, že dítě ví, že po vykonané práci bude následovat odměna, stává se pracovní činnost pro něho více smysluplnou a motivující. Dítě pracuje s větší chutí a zájmem, díky slíbené odměně je práce více baví a zároveň tak předcházíme problémům v chování dítěte, vycházejícím z nechuti učit se něčemu novému. Odměna je základem pro učení se nové v domosti nebo dovednosti, zvláště u domů - li si, že dítěti s autismem trvá nácvik nové dovednosti mnohdy i dlouhé měsíce. Ať musíme dítě odměnit i za snahu pracovat, vidíme - li, že ještě není v jeho silách práci úspěšně zvládnout. Pochopitelně nejprve musíme zjistit, co je pro každé jednotlivé dítě odměnou. Pro některé dítě to může být bonbón, pro jiné slaný ořech, pro další třeba obrázek dinosaura.*

Tak, jak nám doporučuje Adilová a Žampachová (2008, s. 66), vždy bychom měli upřednostňovat pozitivní motivaci před negativní, která dítě předevaruje, že nesplní - li určitý úkol, nedostane odměnu.

Hrdlička a Komárek (2004, s. 174) uvádí několik způsobů odměňování:

materiální odměny (například jídlo, knihy, žetony, televizor, rádio, obrázky, peníze, hračky),

odměny aktivitami (například volný čas, procházka, nákupy, návštěva kina, jízda na kole),

sociální odměny (například úsměv rodiče, mazlení, pohlazení, pozornost při mluvení).

Důležitost odměny jako motivace splnění požadavků vyzdvihují i Adilová a Žampachová (2008, s. 42). Zjistily, že pro navázání spolupráce s dítětem je prioritní najít takové pobídky, které budou dítě motivovat ke spolupráci a plnění kladených požadavků, že je to právě srozumitelná a přijatelná odměna, díky které dítě pochopí, že pracovat se mu vyplácí.

### 2.5.3 Důležitost relaxace

*Dítě bývá po práci ať už velmi unavené. Zkušenosti z praxe mi potvrzují, že je vhodné, aby si dítě po práci odpočinulo. Opět je nutné vycházet z toho, že dítě s autismem si nejlépe odpočine o samotě, ne v kolektivu mnoha dětí.* Adilová, J. a Thorová (2007, s. 72; 84)

doporu u jít vytvořit dle tem relaxační koutek, kterým m ž být například k eslo v rohu místnosti, kde se dít bude cítit bezpečně. Doporu u jít také zařadit relaxační činnosti do denního programu i několikrát během dne, nebo pro dít s autismem je to velmi důležité. Práv p i relaxačních činnostech by m lo mít dít možnost odpočívat podle svého výběru, i když z našeho pohledu mohou být tyto činnosti často nesmyslné, stereotypní až rigidní.

*V našem speciálním zařízení dít relaxují pomocí metody „snoezelen“. Termín snoezelen je odvozen ze slova „snuffelen“ (čichat) a „doezelen“ (dýchat). Snoezelen byl rozpracován v 70. letech 20. století v institucích, které se v novaly vážně postiženým lidem. Cílem snoezelenu je celkové uvolnění člověka. Relaxace pomocí této metody se praktikuje ve speciálně upravené, multismyslové relaxační místnosti, která slouží ke zklidnění dítěte, ke stimulaci smyslů, ke snížení poruch chování, pozornosti nebo k odbourávání impulzivitu. Dít do této místnosti chodí velice rády, jsou jim zde k dispozici vizuální, auditivní, hmatové podněty a mimo jiné také vodní lžko.*

(<http://www.muzikohrani.cz/snoezelen-multismyslova-relaxacni-mistnost/>)

## 2.6 Obecné principy strukturovaného učení

Obecné principy strukturovaného učení podle Hrdličky a Komárka (2004, s. 168-169):

Fyzická struktura - specifická, velmi názorná organizace prostoru. Nábytek a pracovní pomůcky jsou uspořádány tak, aby napomáhaly výuce a snadné orientaci dítěte.

Vizuální podpora - dle raz na předávání informací ve vizuální podobě (nikoliv verbální).

Zajištění předvídatelnosti, vizualizace času - zajišťujeme pomocí různých forem denních nebo pracovních režimů. Používání režimů usnadňuje dítěti nácvik komunikace, snižuje úzkost a zlepšuje adaptabilitu.

Individuální přístup - metody užívané v práci s dítětem musíme vždy přizpůsobit mentálnímu stavu a specifickým deficitům dítěte. Nutná je individuální analýza chování. Často se totiž u dětí s autismem setkáváme s faktem, že stejné chování má zcela odlišnou příčinu.

Dokumentace a zaznamenávání údajů - pečlivé a podrobné zaznamenávání informací, vyznačíme například četnost spontánní komunikace, splnění či nesplnění úkolu, výskyt problémového chování.

Stejně obecné principy strukturovaného učení uvádí i Adilová a Žampachová (2008, s. 28), tyto autorky přidávají k uvedeným principům ještě princip motivačního stimulu.

Strukturované učení by mělo rozvíjet silné stránky lidí s autismem a souasn odstraňovat jejich deficity.

## 2.7 Cíle strukturovaného učení

Přestože musíme mít stále na zeteli slova Peeterse (1998, s. 155): „Musíme si být v domi, že dítě s autismem nebude schopno žít v dospělém věku bez speciální pomoci, bez úpravy prostředí vzhledem k jeho postižení, bez patřičného vyhodnocování, bez vizuálního znázornění denního programu a jeho činností“, *myslím si, že díky strukturovanému vzdělávání můžeme být optimisty a věřit, že lidé s autismem mohou dosáhnout ve svém životě naplnění cílů tak, jak je formulují níže uvedení autoři.*

Radilová a Žampachová (2008, s. 274) formulují cíl práce s dítětem s autismem v předškolním vzdělávání: „Vytvořit pracovní chování, zvládnout sebeobslužné dovednosti, základy primární sociální komunikace a sociálního chování v třívrstevní skupině i dospělým tak, aby dítě co nejlépe obstálo při plnění povinné školní docházky v jakémkoli typu základní školy“.

Vilášková (2006, s. 3) si myslí, že lidé s autismem budou nejšťastnější, když porozumí oni nám a my porozumíme jim. Nesouhlasí s názorem, že lidé s autismem jsou šťastni ve svém světě a my jim ubližujeme, když je z něj chceme vytrhnout.

Radilová, Jóna a Thorová (2007, s. 66-67) spatřují cíl strukturovaného učení v zajištění spokojeného života lidí s autismem, které předpokládá, že učivo lidí s autismem bude vytvořeno určitá míra předvídatelnosti, možnost vyjadřovat své potřeby a plánovat vytvořeným systémem funkční komunikace a schopnost v co nejvyšší možné míře zvládat sebeobslužné, pracovní a sociální dovednosti.

Gillberg a Peeters (1998, s. 88) vidí nejvyšší možnou míru štěstí, kterého je možno dosáhnout v omezujících podmínkách pervazivní vývojové poruchy v komunikaci, sebeobsluze a zvládnutí domácích prací, pracovních dovedností a pracovního chování, dovedností volného času a sociálních dovedností.

Peeters (1998, s. 42) vyzdvihuje jako nejdůležitější cíl pro lidi s autismem dosažení nejvyšší formy nezávislosti.

## 2.8 Zajištění pomoci pro děti s autismem

*Každé dítě s autismem bude naší pomoc potřebovat po celý svůj život. Některé děti ve věku tří let, některé v menším, ale úplně soběstačné nebude člověk s autismem nikdy. Tímto lidem nestará, že je milujeme a rozumíme jejich problémům, oni potřeboují, abychom jim pomohli pochopit tento svět, aby mohli spokojeně žít ne vedle nás, ale společně s námi. V celé bakalářské práci se snažím dokazovat, že pomoc pro lidi s autismem zajišťuje právě strukturované učení, které pomáhá tímto lidem ve všech jejich problémech, které diagnóza autismus přináší. Také všichni uvedení autoři, z jejichž knih jsem ve své práci čerpal poznatky, se shodují na způsobech pomoci lidem s autismem.*

Například Peeters (1998, s. 150), Adilová, J. a Thorová (2007, s. 108) spatřují jako nejlepší způsob pomoci při napravování problémů v chování, vznikajících z neschopnosti lidí s autismem vyjádřit strádání, bolest nebo neúspěch, v předcházení tímto problémem, nebo je to jednodušší než jejich následné řešení. Tito lidé jsou bez pomoci nešťastní sami se sebou a my bychom se měli pokusit naučit se vcítit do jejich myšlení, pochopit, co je pro ně obtížné a matoucí a snažit se tyto problémy vyloučit.

Pátá (2007, s. 42) zase upozorňuje, že i dítě s autismem musíme naučit, co smí a co ne a ukázat mu hranici, za kterou již nesmí! K tomu je potřeba hodně trpělivosti a důslednosti. Stále musíme mít na zeteli, že je to pro jeho dobro, že i když dítě pláče, musíme zůstat důslední. Tím, že bychom mu vše dovolili, bychom mu jen ublížili.

Adilová a Žampachová (2008, s. 136) doporučují řešit případné problémové chování dětí s autismem samostatně vypracovanou strategií, ve které se zamíráme na změnu prostředí, důsledné uplatnění metody strukturovaného učení v denním režimu, ve struktuře prostoru, strukturovaných úlohách apod.

Při odstraňování nežádoucích aktivit potřebuje dítě pomoc. Můžeme mu pomoci tím, že najdeme jinou, smysluplnou činnost, kterou bude rádo vykonávat a tou nahradíme nežádoucí aktivitu. Velmi důležitá pro pomoc lidem s autismem je také spolupráce s rodinou dítěte, nalezení vhodných asistentů, kteří jsou schopni a ochotni pomáhat pedagogům v jejich práci tím, že asistují dětem při všech činnostech, které by samy nezvládaly. Nemén důležitá je i ochota pedagogů a dalších výchovných pracovníků přizpůsobit prostředí, výchovné a vzdělávací prostředí a metody, ale i své vlastní myšlení, jednání a vystupování potřebám dítěte s autismem.

## 3 PRAKTICKÁ ÁST

### 3.1 Cíl praktické ásti

Cílem praktické ásti bakalá ské práce je pomocí dotazník zjistit, jak se u d tí s autismem osv d uje vizualizovaný denní program, používaný p i všech denních innostech v mate ské škole speciální a základní škole speciální p i redukci problematického chování, v porovnání s rodinným prost edím, kde d tí vizualizovaný program používají minimáln , v souvislosti s etností výskytu problematického chování.

Tímto pr zkumem bych ráda potvrdila všem pedagog m, rodi m a dalším osobám, kte í p i své práci s d tmi s autismem používají vizualizovaný denní program, že zvolili správnou metodu a jelikož sama p i své práci s d tmi s autismem vizualizovaný program využívám, bude i pro mne p ínosem, pokud si jeho ú innost a prosp šnost pro redukci problematického chování u d tí s autismem potvrdím.

### 3.2 Stanovení p edpoklad

1. Lze p edpokládat, že u v tšiny d tí s autismem p isp je používání vizualizovaného denního programu k úsp šn jšímu zvládání inností v MŠS a ZŠS a tím k redukci problematického chování d tí oproti domácímu prost edí.
2. Lze p edpokládat, že v domácím prost edí, kde je vizualizovaný denní program používán minimáln , vzrostou u d tí s autismem problémy p i zvládání inností b hem dne a tím dojde k nár stu problematického chování.

### 3.3 Použité metody

metoda nestandardizovaného dotazníku,  
metoda rozhovoru.

K získání informací pot ebných pro spln ní cíle práce byla zvolena metoda nestandardizovaného dotazníku. S touto metodou jsem se seznámila v Psychologickém slovníku Hartla a Hartlové. Tito uvedení auto i definují metodu dotazníku jako metodu hromadného získávání údaj pomocí písemných otázek. Otázky mohou být podle formy otev ené – nestrukturované a uzav ené – strukturované. Podle ú elu lze dotazník d lit

na zkoumání názor , postoj , zájm , znak , dimenzí osobnosti aj. (Hartl a Hartlová, 2000, s. 121). Tato metoda umožnila získat informace z vyplněných dotazníků od rodič , učitelů a asistentek o chování dítěte a schopnosti úspěšně zvládat činnosti ve spojitosti s používáním vizualizovaného denního programu v prostředí předškolního a školního zařízení a nepoužívání vizualizovaného denního programu v prostředí domácím.

Dotazník, který byl pro zkoumání použit, byl sestaven z otázek, které směřovaly k získání informací o prospěšnosti vizualizovaného denního programu a jeho následného dopadu na chování dítěte s autismem. Dotazník byl sestaven tak, aby otázky byly jasné a konkrétní. Na předložené otázky rodiče, učitelky a asistentky odpovídali vybíráním z nabízených odpovědí, u jedné otázky byla ponechána možnost odpovědi přímo, bez varianty nabízených odpovědí a u čtyř otázek byla poskytnuta možnost konkretizace odpovědí. Dotazník si můžete prohlédnout v přílohách. Získané informace byly zaneseny do jednotlivých grafů.

### 3.4 Pilotáž

Pilotáž proběhla v měsíci červnu s rodiči 1 chlapce s autismem, kterého jsem v minulém školním roce měla na svém oddělení. Po navrácení dotazníku byly odstraněny nedostatky, přepracovány některé otázky a teprve potom byl dotazník předložen ostatním rodičům k vyplnění.

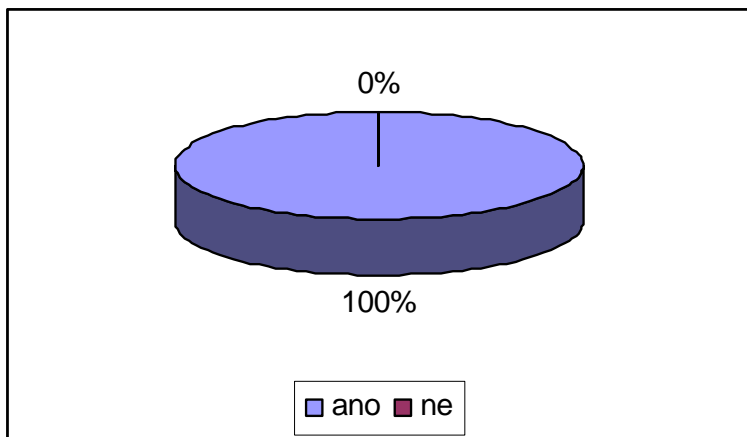
### 3.5 Popis zkoumaného vzorku a průběh průzkumu

Výzkumný vzorek je složen z dětí a žáků s autismem, které navštěvují Základní školu speciální a Mateřskou školu speciální v Turnově, ul. Kosmonautů 1641. (Dále již jen ZŠS, MŠS). Výzkumný vzorek tvoří dvanáct dětí a žáků ve věku od 4,5 do 18 let. Z toho jsou dvě dívky a dvanáct chlapců. V tomto zařízení také sama pracuji a s některými z dvanácti dětí s autismem, které naše speciální zařízení navštěvují, jsem sama pracovala v době jejich docházky na oddělení MŠS. Dotazník sloužící k získání potřebných údajů o chování dítěte a žáků s autismem v MŠS, ZŠS a v rodinném prostředí byl předán všem rodičům těchto dětí a jejich učitelkám a asistentkám. Dotazníky byly předány přímo v prostorách mateřské školy speciální a základní školy speciální na jednotlivých odděleních učitelkami a touto formou také odevzdány. Na jednotlivých odděleních jsem si je potom sama osobně vyzvedla. Návratnost dotazníku je 100%. Přístup všech respondentů k průzkumu byl vstřícný a ochotný, s vyplněním a odevzdáním dotazníků nebyly žádné problémy.

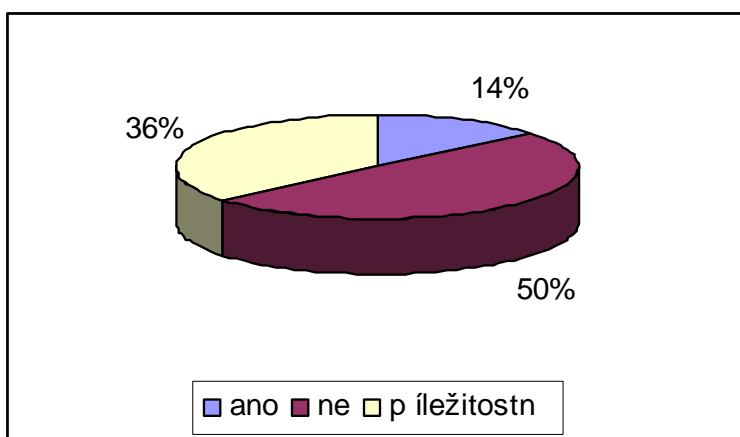


### 3.6 Získaná data a jejich interpretace

graf 1: Používání vizualizovaného denního programu v MŠS a ZŠS.

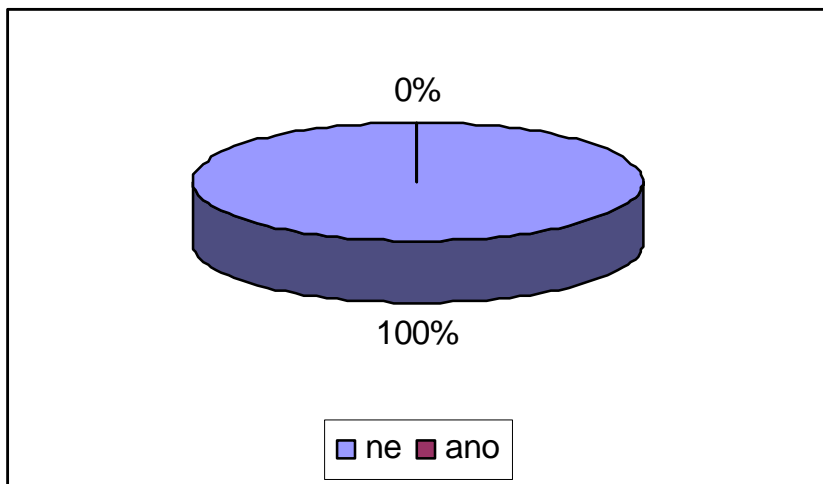


graf 2: Používání vizualizovaného denního programu v domácím prostředí.



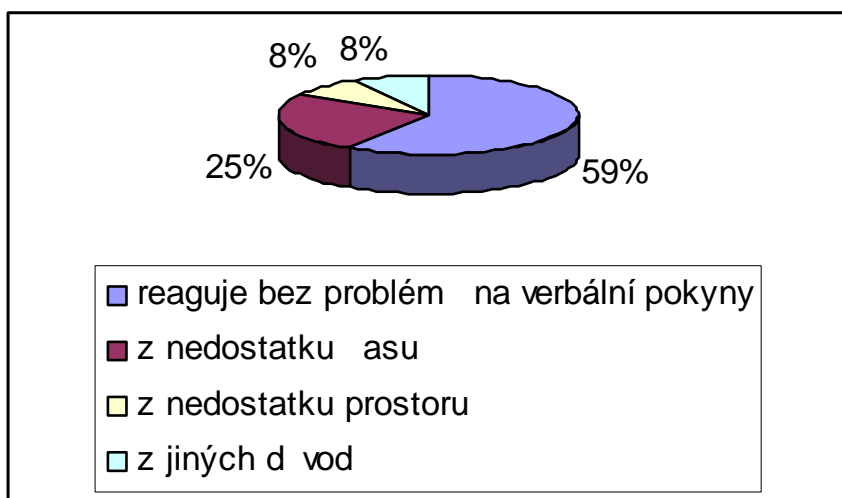
Graf . 1 a 2 ukazuje, že v MŠS a ZŠS pracují podle vizualizovaného denního programu všechny děti a žáci, v domácím prostředí polovina rodičů vizualizovaný program nepoužívá, 36% rodičů pouze p íležitostn . P í rozhovorech s rodiči jsem zjistila, že „p íležitostn “ znamená, že mají pro dítě připravený piktogram například tehdy, když jedou na výlet nebo musejí – li s dítětem k lékaři. Pomáhají tak dítěti překonávat stres p í velkých změnách v zabíhaných stereotypech běžných dnů. Tento způsob používání vizualizovaného denního programu však nelze hodnotit jako plnohodnotný.

graf 3: Výskyt problémů při používání vizualizovaného denního programu v MŠ a ZŠ.



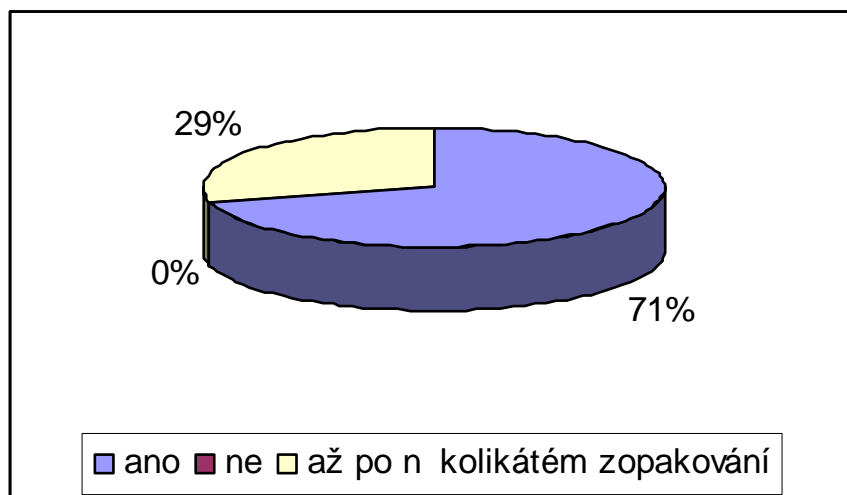
Při používání vizualizovaného denního programu v MŠ a ZŠ se nevyskytují žádné problémy (konkrétně by mohly nastávat problémy při přenášení piktogramů – dítě by je mohlo odhazovat, připevňovat na nesprávná místa nebo vzdorovat při uchopování piktogramů do rukou). Problémy tohoto typu v tšinou nastávají při nácvicích práce s vizualizovaným denním programem, dotazníky však byly vyplněny v měsíci červnu, kdy již dítě nově přichází dle vizualizovaného denního programu používat uměly.

graf 4: Důvody pro nepoužívání vizualizovaného denního programu v domácím prostředí.

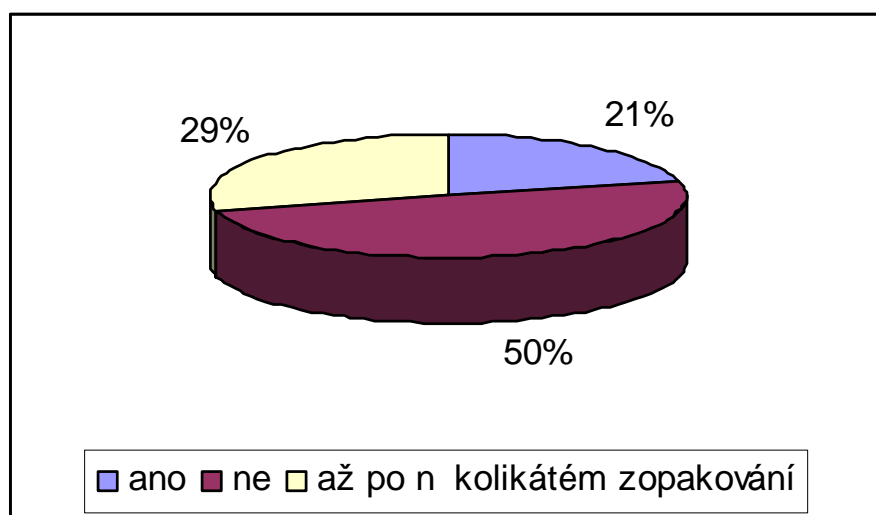


Z jiných důvodů konkrétně – rodiče uvedli, že dítě se doma dobře orientuje.

graf 5: Reaguje dítě v MŠS a ZŠS okamžit ?

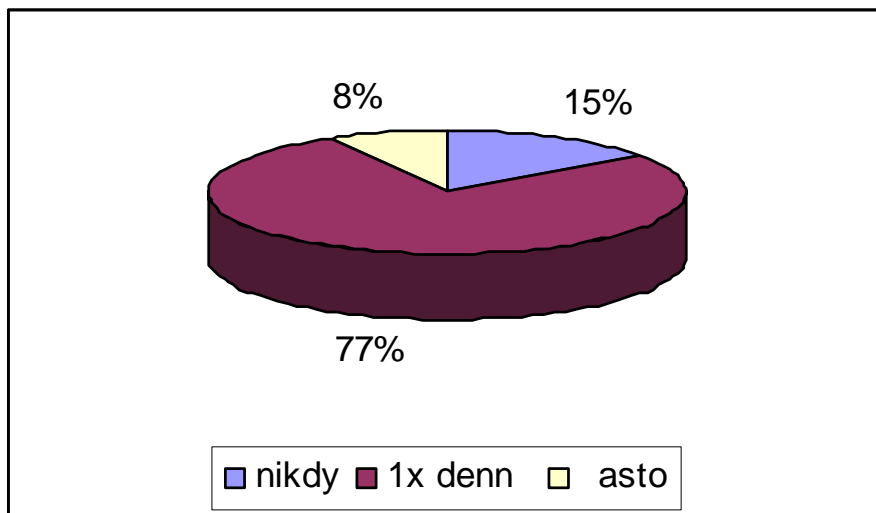


graf 6: Reaguje dítě v domácím prostředí okamžit ?

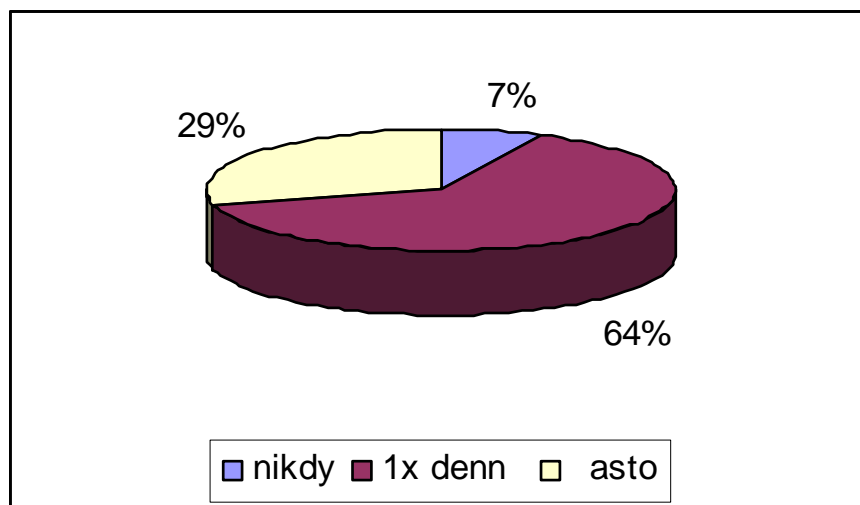


Podle grafu . 5 a 6 je patrné, že v MŠS a ZŠS při používání vizualizovaného denního programu reagují děti o 50% lépe, tedy okamžit, oproti reakcím na pokyny v domácím prostředí. A když si převážná část rodičů myslí, že dítě jim rozumí a vizualizovaný program používat nepotřebuje, dítě pouze stereotypně reaguje na každodenně se opakující situace. Teprve když – když vidí – když vidí piktoGRAM nebo fotografii, ví, co má dělat a může tedy reagovat okamžit. Reakce na několikrát zopakování znamená v té chvíli, že dítě při plnění pokynu rozptýluje na něco jiného a ne že by piktoGRAM nerozumělo. Vizualizovaný denní program tedy pozitivně přispívá ke schopnosti dítěte okamžitě reagovat na pokyny.

graf 7: Výskyt afektivních situací v MŠS a ZŠS.

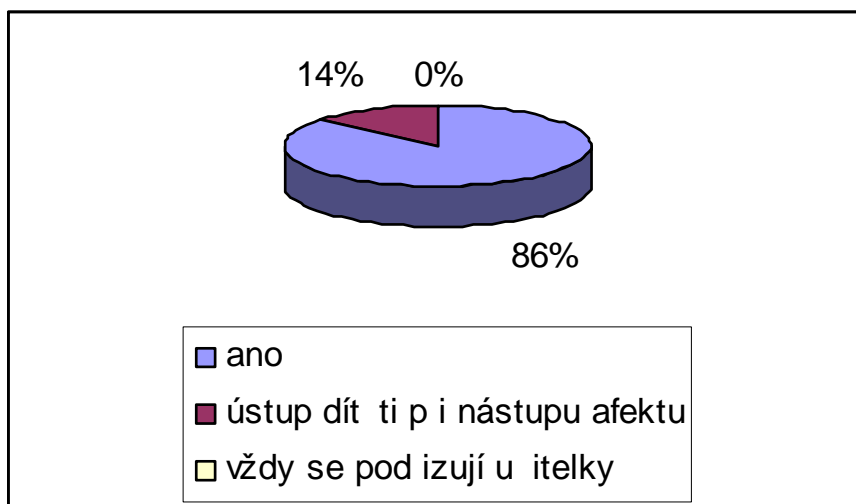


graf 8: Výskyt afektivních situací v domácím prostředí.

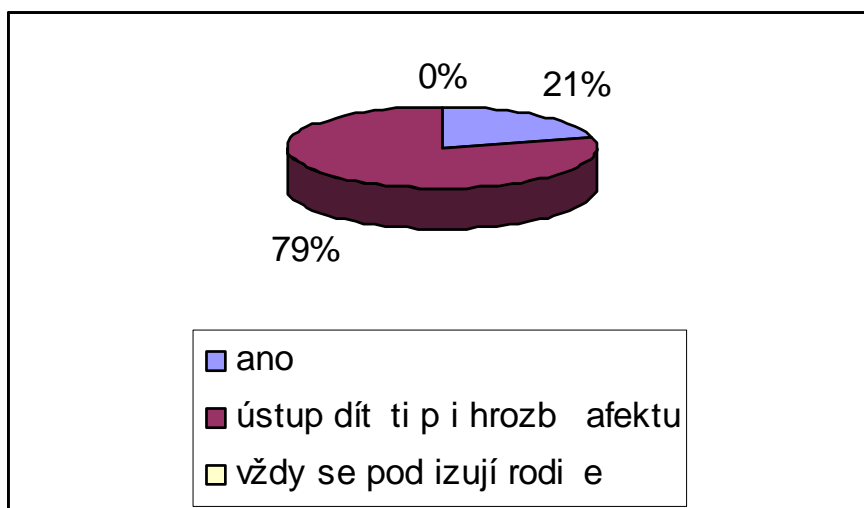


Graf 7 a 8 porovnává výskyt afektivních situací v MŠS a ZŠS s výskytem afektivních situací v domácím prostředí. Vidíme, že se téměř li procenta mén astých a astých afektivních situací, v MŠS a ZŠS docházíme k 85% a v domácím prostředí k 93%. V prostředí MŠS a ZŠS, kde je d tem režim organizován vizualizovaným denním programem, je tedy výskyt afektivních situací mén astý, vizualizovaný denní program tedy p íspívá k redukci po tu afektivních situací.

graf 9: Pod izuje se dít v MŠS a ZŠS pokyn m?

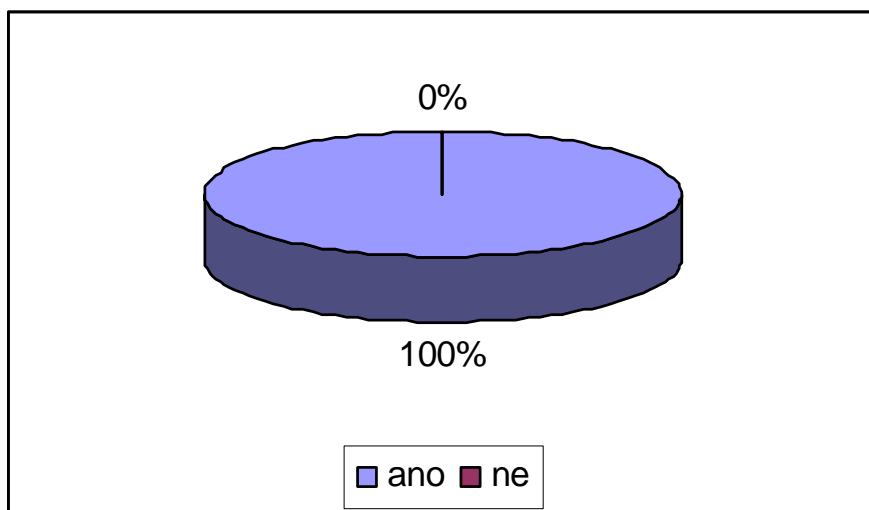


graf 10: Pod izuje se dít v domácím prost edí pokyn m?

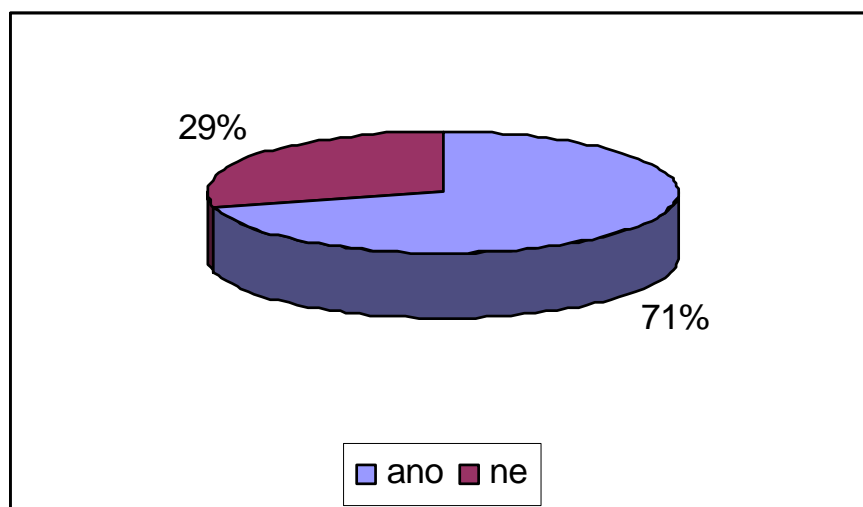


Je z ejmé, že i v prost edí MŠS a ZŠS, kde d tí vizualizovaný denní program používají, k afektivním situacím u d tí dochází. V tšinou to bývá p i u ení se novým dovednostem, p i neplánovaných, náhle vzniklých situacích, v po átcích nemocí u d tí nebo v jejich „rozmrzelých“ dnech. V t chto situacích, p i hrozb vzniku afektu je rozumné dít ti ustoupit a pokyn upravit tak, aby byl pro dít srozumitelnější, nebo jej nahradit jiným pokynem. Procento ústup je však nižší než v domácím prost edí.

graf 11: Dokáže si dítě samo zvolit v MŠŠ a ZŠ hru ku?

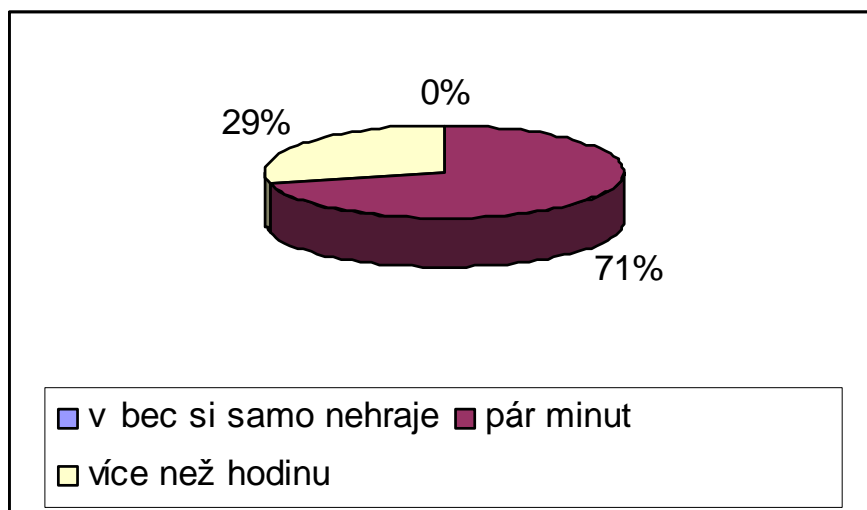


graf 12: Dokáže si dítě samo zvolit v domácím prostředí hru ku?

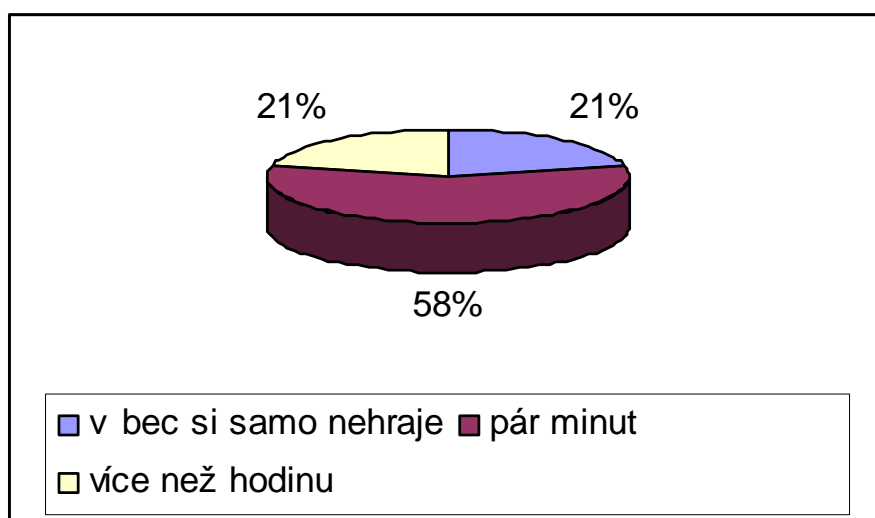


Grafy 11 a 12 dokazují, že v MŠŠ a ZŠ, kde si děti vybírají hry pomocí fotografií (nafocené konkrétní hry, které mají děti k dispozici), nedochází při výběru k žádným afektům, děti nemají problémy při volbě hry. V domácím prostředí si děti v 29% hry zvolit neumí a hrát si nechťají. Vizualizovaný denní program tedy přispívá k redukci problémů při výběru hry dítětem a více motivuje dítě ke hře.

graf 13: Jak dlouhou dobu si dítě v MŠS a ZŠS samostatně hraje?

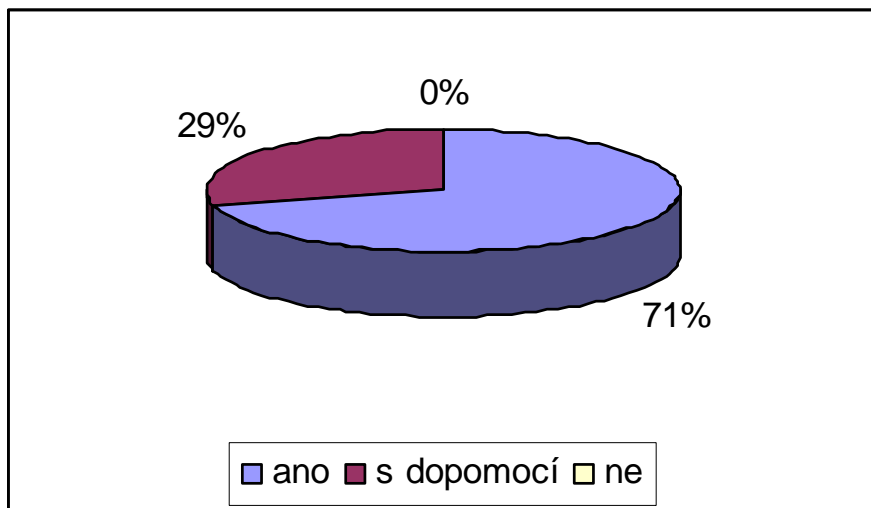


graf 14: Jak dlouhou dobu si dítě v domácím prostředí samostatně hraje?

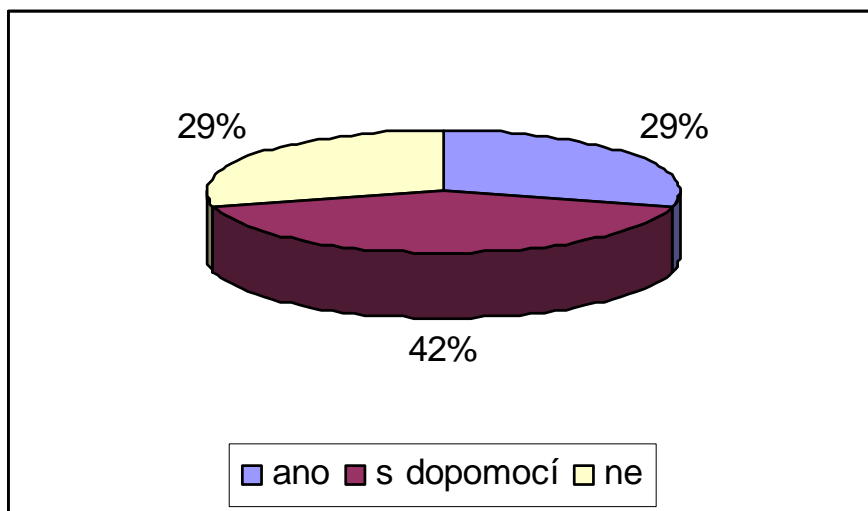


Grafy 13 a 14 porovnávají, jak dlouhou dobu si vydrží děti s hrou hrát v MŠS a ZŠS oproti domácímu prostředí. V MŠS a ZŠS, kde hra začíná po připevnění fotografie na lištu, si děti vydrží hrát delší dobu než v domácím prostředí, 21% dětí si v domácím prostředí samostatně hrát nedokáže v bec. Vizualizovaný denní program tedy přispívá k prodlužování časového úseku, ve kterém si dítě hraje s hrou.

graf 15: Uklidí si dítě v MŠ a ZŠ samostatně hračky?



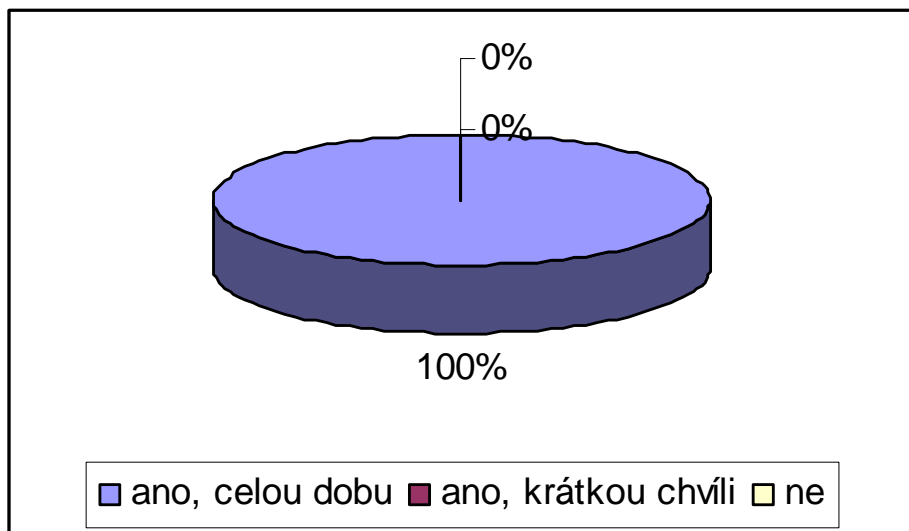
graf 16: Uklidí si dítě v domácím prostředí samostatně hračky?



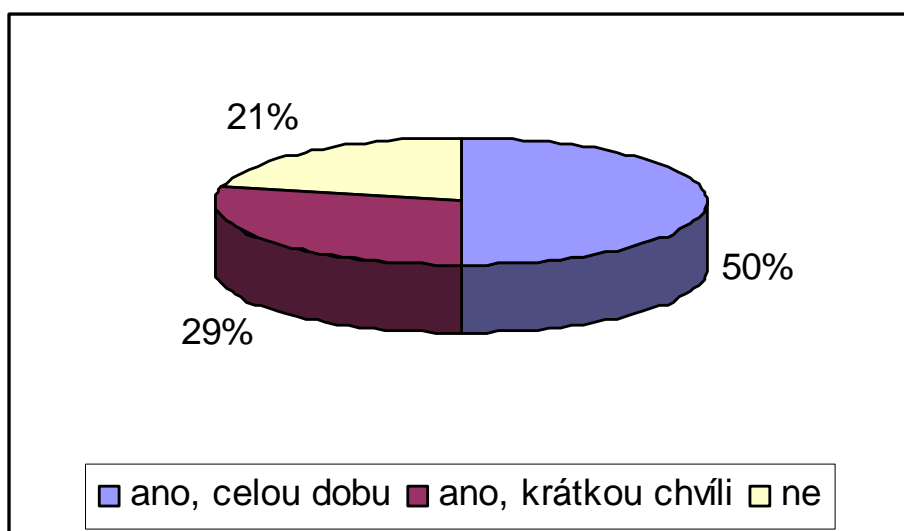
Grafy 15 a 16 ukazují, že děti v MŠ a ZŠ uklízejí hračky zcela samostatně nebo s pomocí, bez větších problémů. V domácím prostředí si 29% dětí hračky po skončení hry neuklídí a při trvání rodiče na pokyn k úklidu hraček se dítě začne na protest vztekat. Vizualizovaný denní program tedy přispívá k redukci problematického chování a k větší samostatnosti dětí při úklidu hraček.



graf 17: Vydrží dítě v MŠS a ZŠ při stolování v klidu sedět?

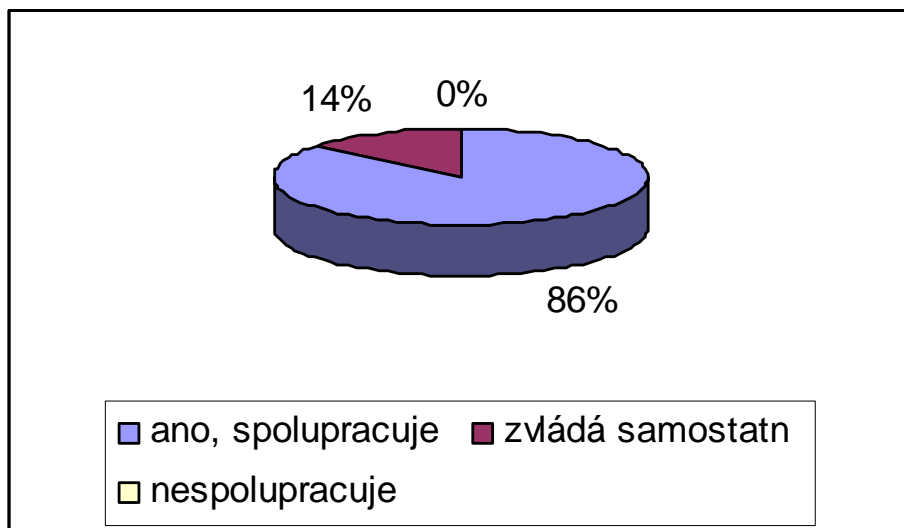


graf 18: Vydrží dítě v domácím prostředí při stolování v klidu sedět?

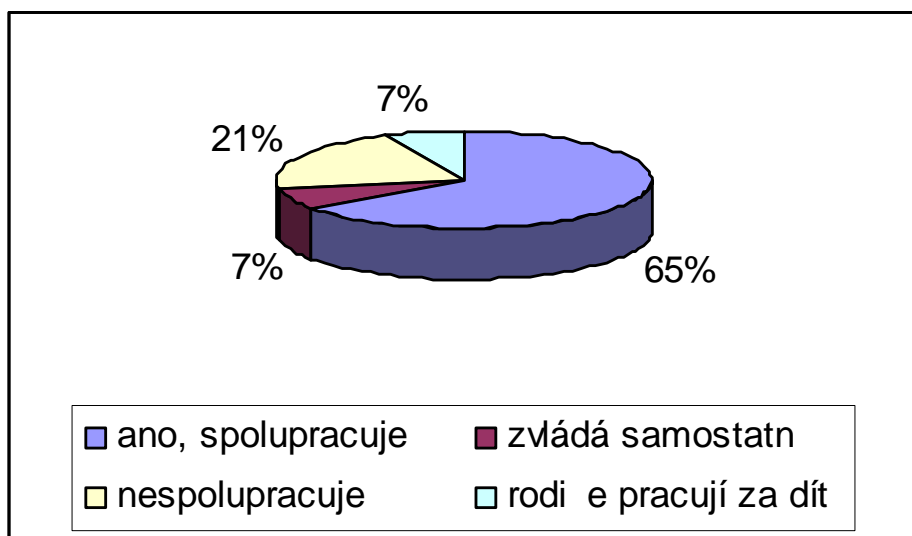


Grafy 17 a 18 ukazují, že v MŠS a ZŠ, oproti domácímu prostředí, dokáží všechny děti bez problémů stolovat, což obnáší schopnost usednout po vyzvání a pevně držet piktoGRAM na své místo ke stolu, najíst se samostatně nebo s pomocí a po celou dobu svačiny nebo oběda toto místo neopustit, po skončení stolování si uklidit nádobí a odnést piktoGRAM. Vizualizovaný denní program tedy přispívá k redukci problémů při stolování.

graf 19: Spolupracuje dítě v MŠS a ZŠ při svlékání a oblékání?

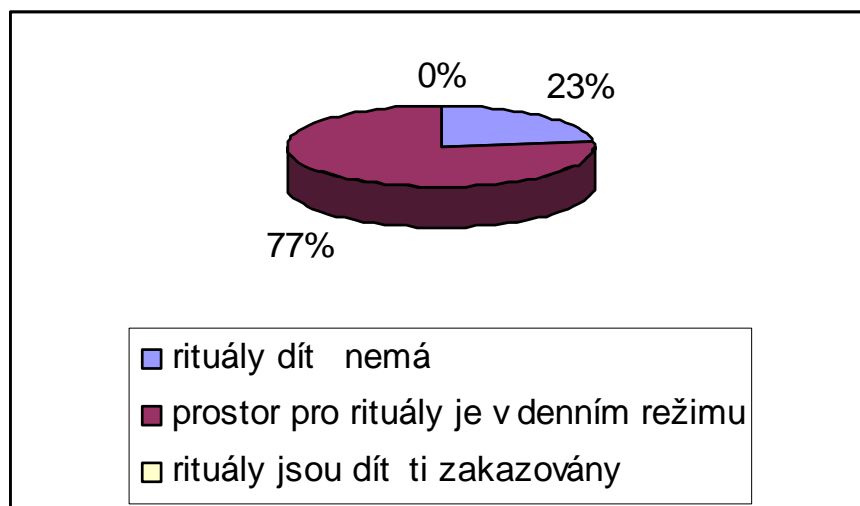


graf 20: Spolupracuje dítě v domácím prostředí při svlékání a oblékání?

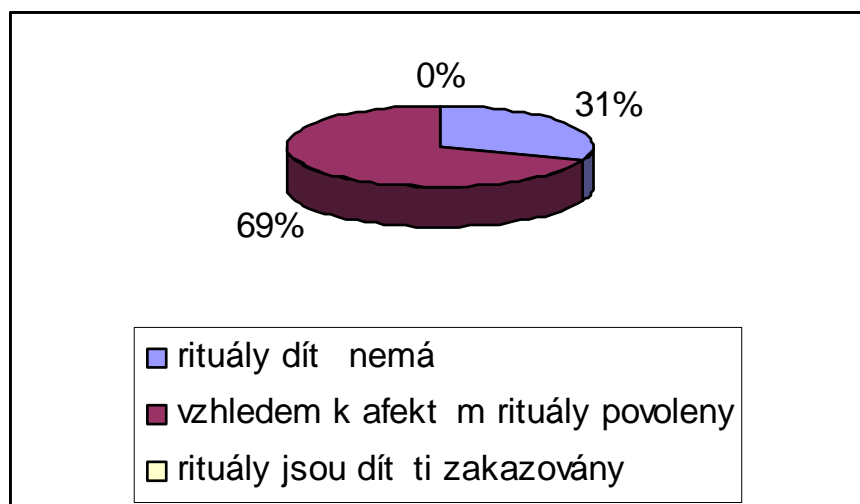


Grafy 19 a 20 dokazují bezproblémovost při svlékání a oblékání, neboť 14% dětí v MŠS a ZŠ zvládá svlékání a oblékání zcela samostatně, 86% dětí s pomocí učitelky nebo asistentky. Je to díky skutečnosti, že tímto námahou je v MŠS a ZŠ přikládán velký význam a vnuje se jim spousta času. Při těchto námahách se v domácím prostředí problémy vyskytují. Vizualizovaný denní program tedy přispívá k samostatnosti dětí při svlékání a oblékání.

graf 21: Vyžadování rituál během dne v MŠS a ZŠS.

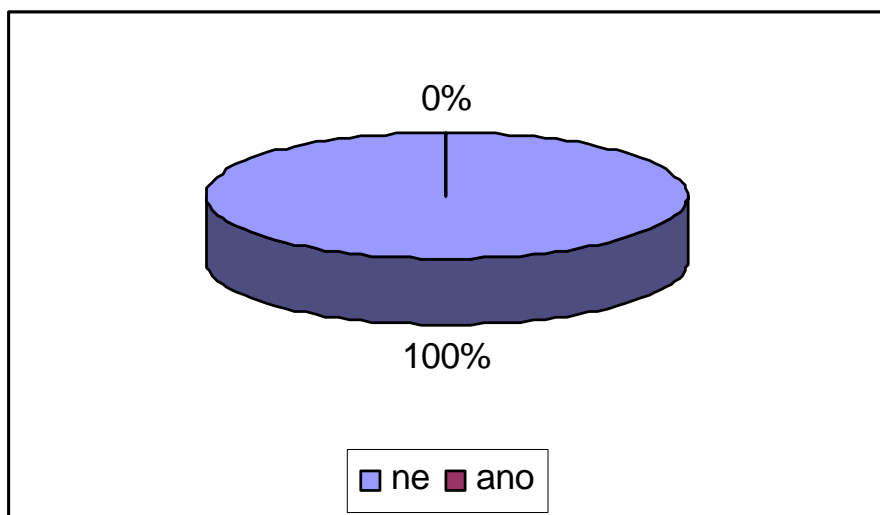


graf 22: Vyžadování rituál během dne v domácím prostředí.

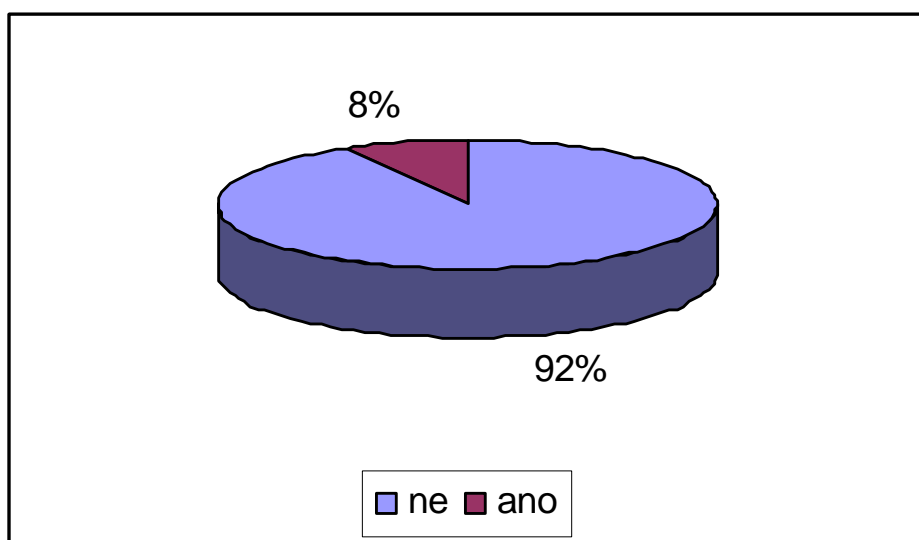


Problematické chování může být vyvoláno i tím, že dítě nemá během dne možnost odreagovat se při vykonávání svých oblíbených rituálů, které jsou pro něho relaxací. Na grafu . 21 a 22 vidíme, že rodiče předcházejí výskytu afektů povolováním rituálů, a to ovšem na úkor innosti, kterou má dítě práv vykonávat. V MŠS a ZŠS jsou dle těchto rituálů rovněž povolovány, ovšem oproti domácímu prostředí jsou rituály plánovitě zakazovány do denního režimu, takže nedochází k narušování ostatních inností. Vizualizovaný denní program tedy přispívá k plynulosti denního programu, který není narušován domáháním se rituálů při jiných innostech.

graf 23: Způsobuje v MŠS a ZŠS chování na toaletu u dítěte problémy?

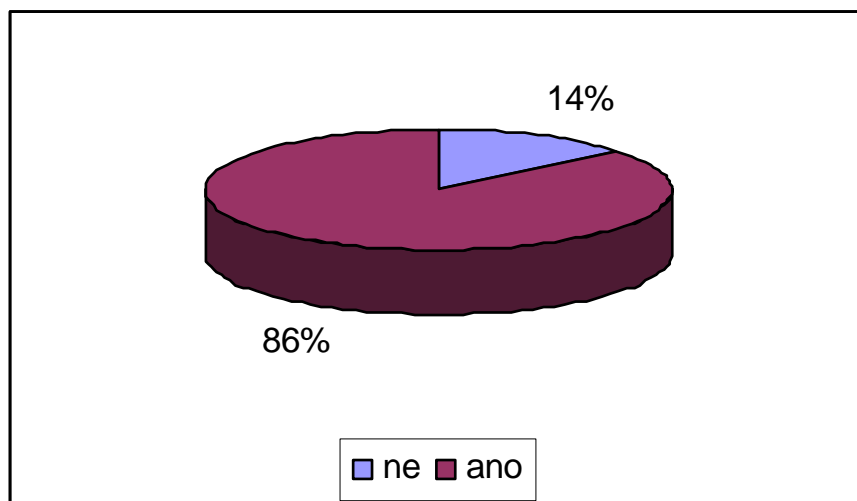


graf 24: Způsobuje v domácím prostředí chování na toaletu u dítěte problémy?

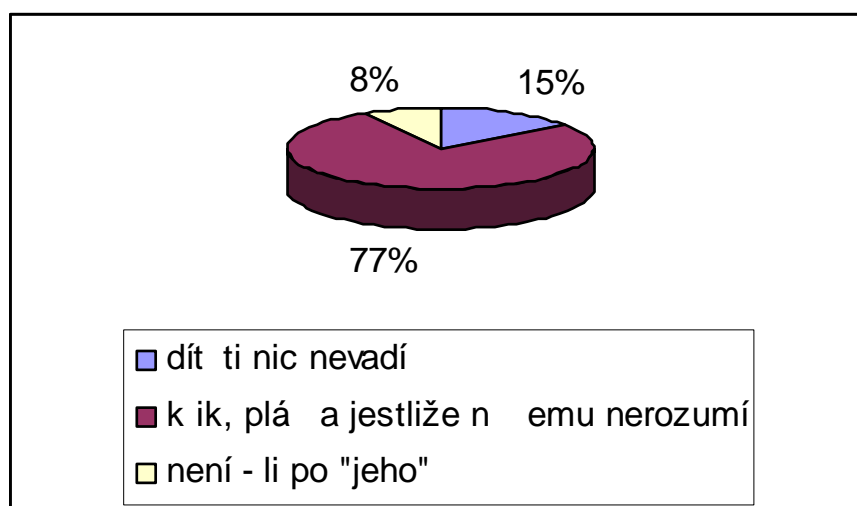


Grafy 23 a 24 porovnávají výskyt problematického chování v souvislosti s činnostmi, souvisejícími s hlášením potřeby, vykonáváním potřeby na toaletě, případně s pabalováním dítěte, je-li na plenách. V MŠS a ZŠS jsou tyto činnosti zcela bezproblémové, v domácím prostředí se vyskytují problémy pouze minimální.

graf 25: Způsobuje v MŠ a ZŠ problematické chování konkrétní činnost?

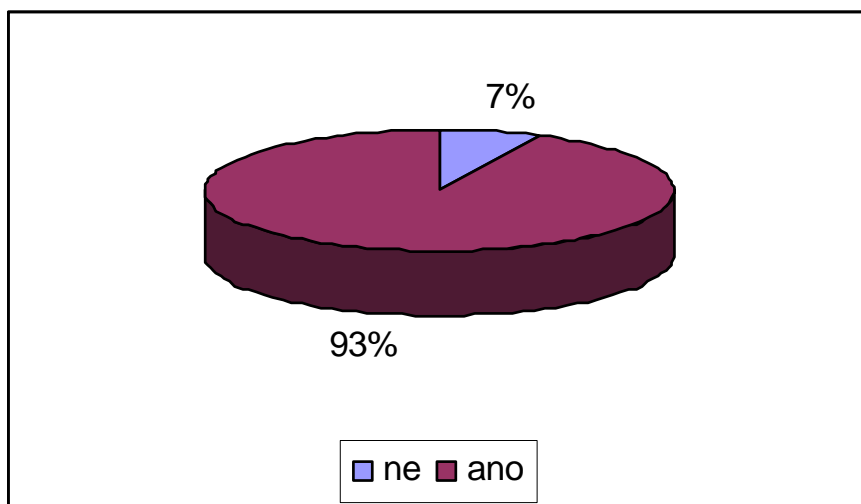


graf 26: Konkrétní činnosti, vyvolávající v MŠ a ZŠ problematické chování.

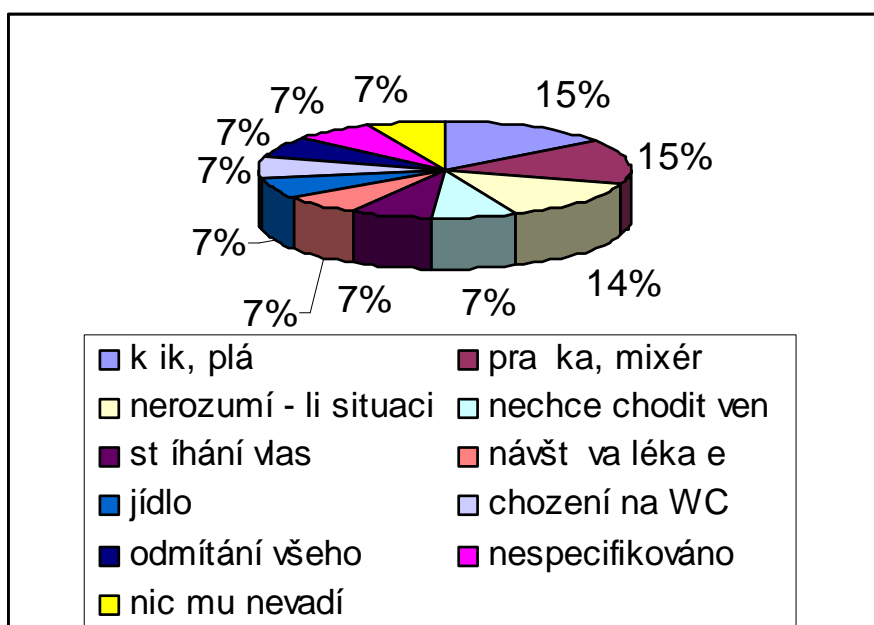


Podle grafu . 25 u 14% dětí se problematické chování nevyskytuje, u 86% je problematické chování způsobeno určitými konkrétními činnostmi. Graf . 26 ukazuje, že nejvíce dětem s autismem vadí krik a pláč v jejich blízkosti nebo situace, kterým nerozumí. Mohou to být situace záměrně navozené, spojené s učním se novým dovednostem nebo situace neplánované, náhodně vzniklé, které děti vyvedou z rovnováhy. V nepatrném procentu problematické chování vyvolávají situace, kdy si dítě prosazuje své úmysly a vzpírá se přijmout pokyny. Nejčastěji to bývají situace spojené s ukončením herních činností v herně nebo na školní zahradě .

graf 27: Způsobuje v domácím prostředí problematické chování konkrétní innost?

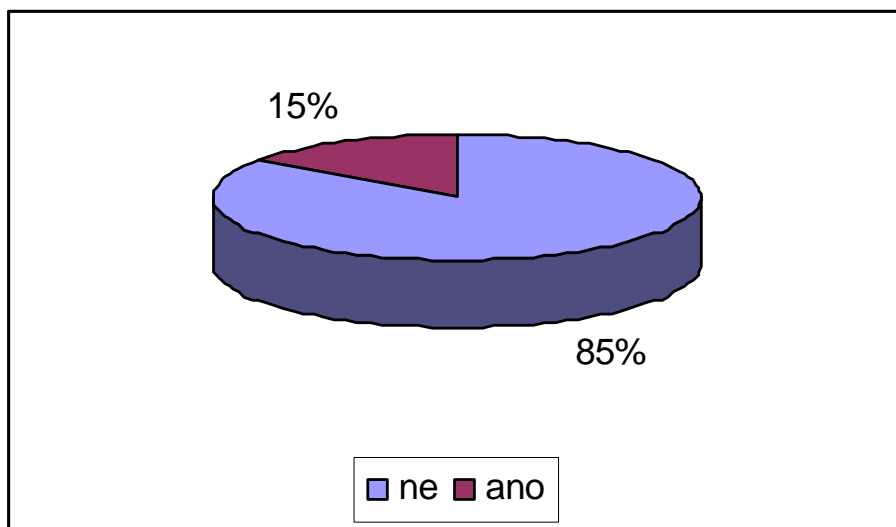


graf 28: Konkrétní innosti, vyvolávající v domácím prostředí problematické chování.



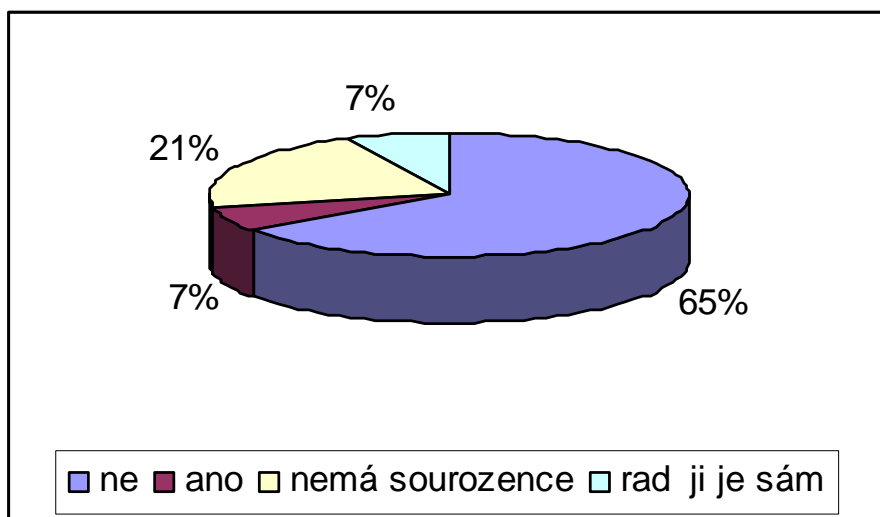
V domácím prostředí uvádí rodiče u dětí nepatrně vyšší výskyt problematického chování než je tomu v MŠS a ZŠS. Jelikož je život dítěte v domácím prostředí pestřejší a rozmanitější, je i inností, které problematické chování v domácím prostředí vyvolávají, mnohem větší množství. Shoda nastává u těchto dvou skupin: křiku, pláče a nepochopení situací. Zajímavým zjištěním je to, že u jednoho dítěte dochází doma k problémům při chození na toaletu a u jednoho dítěte k problémům, spojeným s pobytem venku, což se v MŠS a ZŠS neobjevilo.

graf 29: Vyvolává problematické chování v domácím prostředí ukládání dítěte ke spánku?



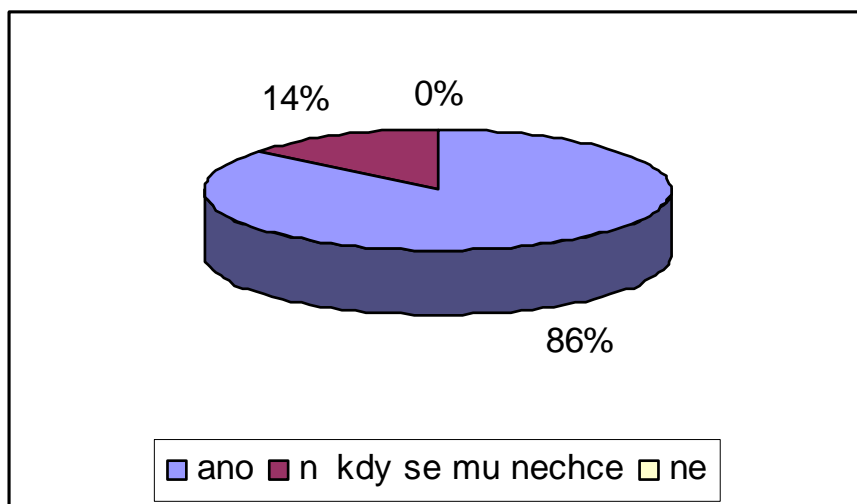
Graf . 29 ukazuje, že ukládání dítěte ke spánku vyvolává u dětí v domácím prostředí pouze minimální problémy.

graf 30: Vyvolává problematické chování v domácím prostředí kontakt dítěte se sourozencem?



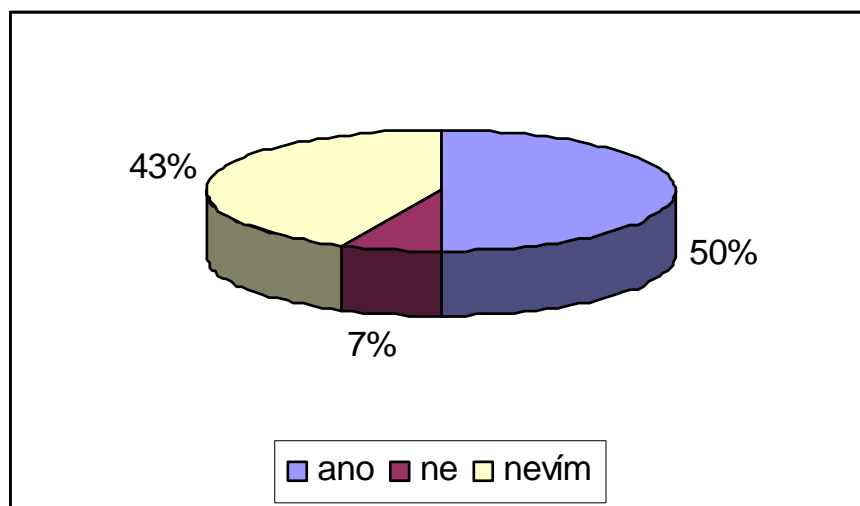
Rovněž kontakt dítěte s autismem se svými sourozenci vyvolává pouze nepatrné problémy, jak ukazuje graf . 30.

graf 31: Z pohledu rodičů – chodí dítě rádo do MŠ, ZŠ?



Graf . 31 ukazuje, že děti chodí do MŠ a ZŠ převážně rády, pouze u dvou odpovědí bylo uvedeno, že se dítě do MŠ a ZŠ někdy nechce, což bych přičítala spíše obecnému negativnímu emocionálnímu rozpoložení každého dítěte a ne proto, že by dítě nechtelo jít do MŠ, ZŠ protože tam musí pracovat podle vizualizovaného denního programu.

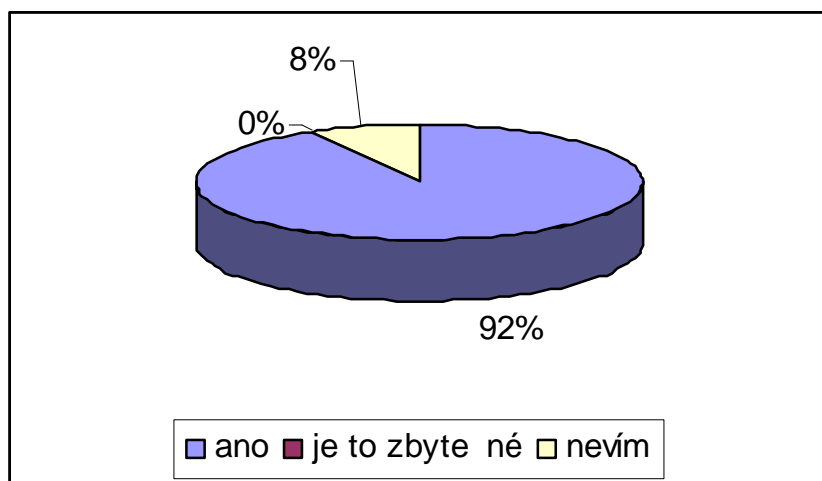
graf 32: Z pohledu rodičů – usnadnilo by používání vizualizovaného denního programu dítěti i rodičům život?



Graf . 32 vyjadřuje názor rodičů, zda by používání vizualizovaného denního programu usnadnilo jim i jejich dítěti život. Ačkoli většina rodičů pro své dítě doma vizualizovaný program nezavedla, v 50% je jejich odpověď kladná.

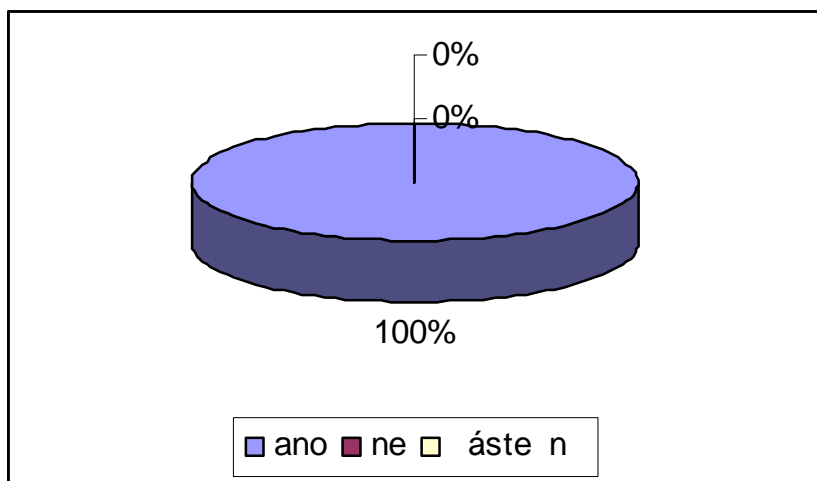


graf 33: Z pohledu rodič – je správné, aby děti v MŠ a ZŠ pracovaly podle vizualizovaného denního programu?



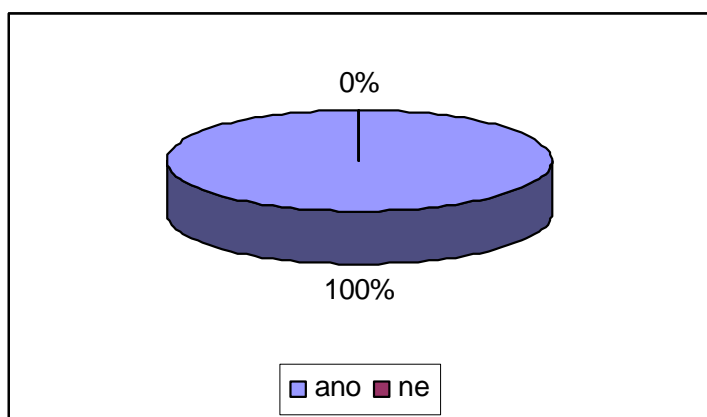
Na grafu . 33 vidíme, že 92% rodič sledává správným řešením pracovat s jejich dítětem v MŠ a ZŠ podle vizualizovaného denního programu. Je tedy zřejmé, že vizualizovanému programu věří, ale mají své osobní důvody, pro které jej nepoužívají (uvádí graf . 4).

graf 34: Z pohledu učitelek, asistentek – podporují práci podle vizualizovaného denního programu k psychické pohodě dítěte?



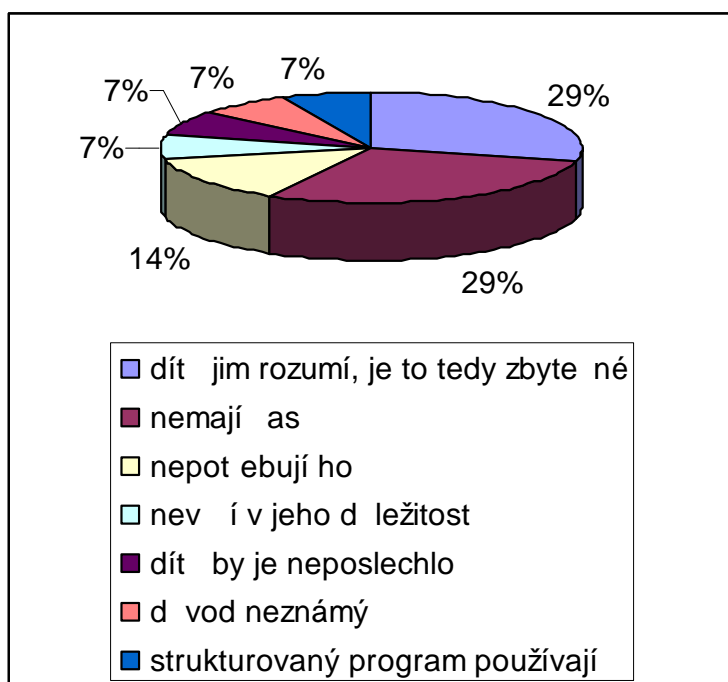
Graf . 34 vyjadřuje stoprocentní shodný názor asistentek a učitelek vypovídajících o prospěšnosti vizualizovaného denního programu na psychickou pohodu dítěte. Tento názor je podložen zkušenostmi se srovnáním chování dítěte, které před vstupem do MŠ ještě nepracuje podle vizualizovaného programu s chováním téhož dítěte po určité době, kdy již podle vizualizovaného programu pracuje.

graf 35: Z pohledu u ítelek, asistentek – je d ležitý, aby i v domácím prost edí používalo dít vizualizovaný denní program?



Graf . 35 vyjad uje rovn ž stoprocentní shodu v názoru u ítelek a asistentek na prosp šnost a d ležitost používání vizualizovaného denního programu i v domácím prost edí.

graf 36: Z pohledu u ítelek, asistentek – d vody, pro rodi e vizualizovaný denní program nepoužívají.



Na grafu . 36 vidíme konkrétní d vody z pohledu u ítelek a asistentek pro nepoužívání vizualizovaného denního programu rodi i. Vyjad ují osobní názory u ítelek a asistentek, které získaly p í individuálních rozhovorech s rodi i. Z toho je také patrné, že p í ústním rozhovoru jsou rodi e sdílň jší než p í vypl ování dotazníku. (Uvedli mén d vod , z ejmé z grafu . 4).

### 3.7 Shrnutí výsledků praktické části

Byl stanoven tento předpoklad:

1. Lze předpokládat, že u většiny dětí s autismem je používání vizualizovaného denního programu k úspěšnějšímu zvládnutí činností v MŠS a ZŠS a tím k redukci problematického chování dětí oproti domácímu prostředí.
2. Lze předpokládat, že v domácím prostředí, kde je vizualizovaný denní program používán minimálně, vzrostou u dětí s autismem problémy při zvládnutí činností během dne a tím dojde k nárůstu problematického chování.

#### Srovnání výsledků průzkumu:

MŠS, ZŠS: 100% používání vizualizovaného denního programu

Domácí prostředí: minimální používání vizualizovaného denního programu

Tabulka 1

	MŠS, ZŠS			Domácí prostředí			Výsledek
	ano	ne	Počet kolikátém zopakování	ano	ne	Počet kolikátém zopakování	
Schopnost dítěte reagovat na pokyny	71%	0%	29%	21%	50%	29%	Pozitivní pro MŠS a ZŠS

Tabulka 2

	MŠS, ZŠS		Domácí prostředí		Výsledek
	ano	ne	ano	ne	
Schopnost dítěte zvolit si hru	100%	0%	71%	29%	Pozitivní pro MŠS a ZŠS

Tabulka 3

	MŠS, ZŠS			Domácí prostředí			Výsledek
	nehraje si	pár minut	více jak hodinu	nehraje si	pár minut	více jak hodinu	
Schopnost dítěte samostatně si hrát	0%	71%	29%	21%	58%	21%	Pozitivní pro MŠS a ZŠS

Tabulka 4

	MŠS, ZŠS			Domácí prostředí			Výsledek
	ano	s dopomocí	ne	ano	s dopomocí	ne	
Schopnost dítěte uklízet hračky	71%	29%	0%	29%	42%	29%	Pozitivní pro MŠS a ZŠS

Tabulka 5

	MŠS, ZŠS			Domácí prostředí			Výsledek
	ano	krátkou chvíli	ne	ano	krátkou chvíli	ne	
Schopnost dítěte v klidu sedět při stolování	100%	0%	0%	50%	29%	21%	Pozitivní pro MŠS a ZŠS

Tabulka 6

	MŠS, ZŠS			Domácí prostředí				Výsledek
	ano	ne	je samostatné	ano	ne	je samostatné	rodiče pracují za dítě	
Schopnost dítěte spolupracovat při svlékání a oblékání	86%	0%	14%	65%	21%	7%	7%	Pozitivní pro MŠS a ZŠS

Tabulka 7

	MŠS, ZŠS			Domácí prostředí			Výsledek
	ano	ne	rituály nemá	ano	ne	rituály nemá	
Schopnost dítěte zvládat rituály bez afekt	77%	0%	23%	69%	0%	31%	Pozitivní pro MŠS a ZŠS

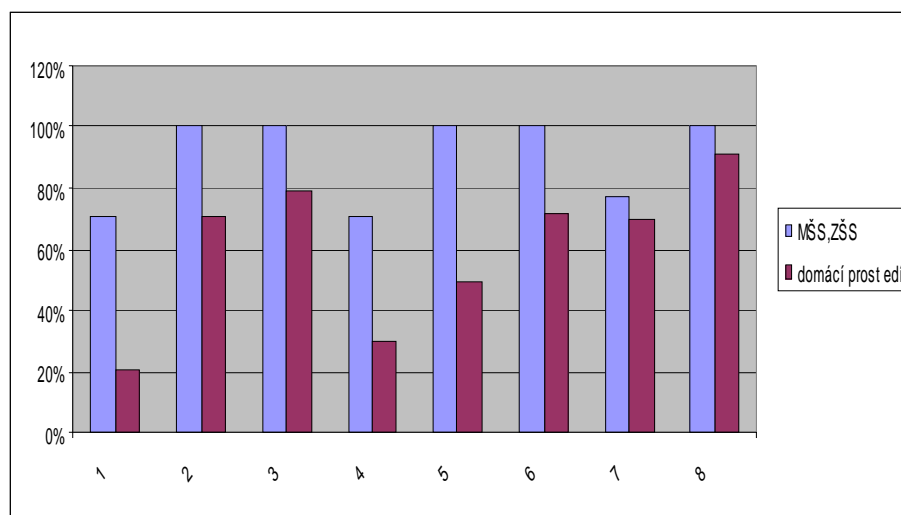
Tabulka 8

	MŠS, ZŠS			Domácí prostředí			Výsledek
	ano	ne		ano	ne		Pozitivní pro MŠS a ZŠS
Schopnost dítěte zvládat únavu na WC	100%	0%		92%	8%		

Tabulka 9

	MŠS, ZŠS			Domácí prostředí			Výsledek
	nikdy	1x denně	často	nikdy	1x denně	často	Pozitivní pro MŠS a ZŠS
Výskyt afektivních situací během dne	15%	77%	8%	7%	64%	29%	

graf 37: Míra úspěšnosti zvládnutí úloh v MŠS, ZŠS a v domácím prostředí.



1. Schopnost dítěte reagovat na pokyny.
2. Schopnost dítěte zvolit si hru.
3. Schopnost dítěte samostatně si hrát.
4. Schopnost dítěte uklízet hračky.
5. Schopnost dítěte v klidu sedět při stolování.
6. Schopnost dítěte spolupracovat při svlékání a oblékání.
7. Schopnost dítěte zvládat rituály bez afektů.
8. Schopnost dítěte zvládat úkoly na WC.

## 4 ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo prokázat prospěšnost vizualizovaného denního programu pro děti s autismem a ověřit, zda vizualizovaný denní program pozitivně přispívá k úspěšnějšímu zvládnutí činností dětí v MŠ a ZŠ oproti domácímu prostředí, kde děti podle vizualizovaného denního programu pracují minimálně.

V teoretické části jsem se snažila poskytnout obecné informace o problematice autismu a strukturovaného učení, získané z předložených knih.

V praktické části jsem pracovala s metodou dotazníku, jehož prostřednictvím jsem získala potřebné informace od rodičů, učitelů a asistentek základní školy speciální a mateřské školy speciální.

Z globálního pohledu mohu říci, že vizualizovaný denní program skutečně přispívá k úspěšnějšímu zvládnutí činností a tím následně k redukci problematického chování dětí s autismem, čímž je potvrzen předpoklad 1.

Rovněž mohu říci, že v domácím prostředí u dětí s autismem, kde je vizualizovaný denní program využíván pouze minimálně, vznikají problémy při zvládnutí činností a tím dochází následně k nárůstu problematického chování, čímž je potvrzen předpoklad 2.

Pro zajímavost jsem do dotazníku zařadila také otázky, zjišťující případný výskyt problémů u dětí s autismem u činností, které nejsou porovnatelné s výsledky v MŠ a ZŠ, nebo se v prostředí MŠ a ZŠ nevyskytují. Jedná se o proces ukládání dítěte ke spánku a případné problémy vznikající při kontaktu se sourozenci. U těchto dvou otázek bylo zjištěno, že ani ukládání dítěte ke spánku ani kontakt se sourozenci nevyvolávají u dětí s autismem závažnější problémy a tedy ani problematické chování.

Dále jsem se pokusila zjistit, které konkrétní činnosti vyvolávají jak v prostředí MŠ a ZŠ, tak i v prostředí domácím u dětí s autismem problematické chování, jaký mají rodiče názor na používání vizualizovaného denního programu, případně z jakého důvodu se jej rozhodli sami nepoužívat, jaký názor mají na používání vizualizovaného denního programu učitelky a zda učitelky vědí, z jakého důvodu rodiče se svými dětmi doma vizualizovaný denní program používat nechtějí. Také mne zajímalo, podle názoru rodičů, zda děti do MŠ a ZŠ chodí rády.

Bylo zjištěno, že nejčastějšími činnostmi, vyvolávajícími u dětí s autismem problematické chování jak v MŠ a ZŠ, tak i v domácím prostředí, je křik, pláč a hluk přístrojů v blízkosti dítěte a dále, ocitne-li se dítě v situaci, které nerozumí.

Z výsledků dotazníků vyplynulo zajímavé zjištění, že nejmenší dopad na nepoužívání vizualizovaného denního programu v domácím prostředí byl zaznamenán ve výskytu minimálních problémů při kontaktech se sourozenci, při ukládání dětí ke spánku a přiinnostech spojených s toaletou.

Také bylo zjištěno, že většina rodičů si myslí, že používání vizualizovaného denního programu v MŠS a ZŠS je správné. Již podstatně menší část rodičů je přesvědčena o tom, že by používání vizualizovaného denního programu usnadnilo jim i jejich dětem život a pravděpodobně je to jeden z několika dalších důvodů, pro většina rodičů vizualizovaný denní program se svým dítětem doma používat nechce. Dalšími nejčastěji uváděnými důvody bylo, že jejich dítě jim rozumí a proto není potřeba vizualizovaný program zavádět, dále pro nedostatek času i prostoru v malých bytech. Tyto důvody prezentují i uitelkám svých dětí, takže uitelky poté uvádějí shodně, pouze rozmanitější důvody nepoužívání vizualizovaného programu rodiči.

Všechny uitelky se shodly na prospěšnosti používání vizualizovaného denního programu u dětí s autismem. Jsou přesvědčeny na základě vlastních zkušeností, že vizualizovaný denní program stoprocentně přispívá k celkové psychické pohodě dětí s autismem a že je důležité, aby děti i v domácím prostředí vizualizovaný program používaly.

Pevážná část rodičů potvrdila, že dítě chodí do MŠS i ZŠS rádo, takže lze předpokládat, že používání vizualizovaného denního programu dítětem s autismem nevádí a nezpůsobuje vzporu i odpor k docházení do MŠS a ZŠS.

V závěru bych chtěla ještě naposledy shrnout zjištění a jistě nejen pro mne potvrzená pozitiva vyplývající z používání vizualizovaného denního programu pro děti s autismem. Jak bylo zjištěno, vizualizovaný denní program pozitivně přispívá ke schopnosti rychlejších reakcí na požadované úkoly a pokyny, k redukci problematického chování při výběru hry a hračky, k pozitivnímu motivování dítěte na hru a k prodlužování časového úseku, ve kterém si dítě hraje s hračkou, k redukci problematického chování a k větší samostatnosti při úklidu hraček, k redukci problematického chování při stolování, svlékání a oblékání a k plynulosti denního programu, který není narušován domáháním se provozování rituálů dětmi.

Získané informace jsou pro mne cenným zjištěním, že vizualizovaný denní program, který při své práci s dětmi s autismem v našem speciálním zařízení využíváme, má na děti pozitivní vliv a prokazatelně dítětem s autismem pomáhá v jejich nelehkých životech a budu ho tedy i v dalších letech při své práci využívat.



## 5 NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

Z výsledků této bakalářské práce je zřejmé, že dítě s autismem nemá šanci díky svým problémům v oblasti komunikace, sociálního chování a představitivosti bez speciálních vzdělávacích metod a postupů orientovat se a v mezích možností fungovat v tomto světě. Proto by měli všichni lidé, kteří s takto handicapovaným dítětem přijdou do kontaktu, být seznámeni s principy strukturovaného učení, s jeho výhodami, které přináší lidem s autismem. Měli by být přesvědčeni o nutnosti naučit dítě žít a pracovat podle speciální metody strukturovaného učení, která jim výrazně pomáhá se zvládnutím všech aktivit každodenního života.

Podle potvrzených předpokladů si myslím, že v předškolních i školních speciálních zařízeních jsou učitelky i asistentky na základě nashromážděných pozitivních zkušeností o nutnosti používat s dětmi s autismem speciální metodu strukturovaného učení přesvědčeny.

Stejným úkolem speciálních zařízení je zajistit handicapovaným dětem formou vhodných výchovných a vzdělávacích metod v rámci možností spokojený život, ve kterém budou naplněny všechny jejich potřeby, kdy dítě bude schopno být v co nejvyšší míře samostatné a socializované.

Pro naplnění všech těchto potřeb je nesmírně důležitá spolupráce s rodinou. Je zapotřebí skutečně nepodceňovat tyto aktivity a s rodiči formou příležitostných i plánovaných schůzek, individuálních pohovorů nebo přednášek cíleně diskutovat o jejich dětech, vyzdvihovat, v čem je dítě úspěšné, co nového se naučilo, v čem se zlepšilo a tím upozorňovat na výhody používání metody strukturovaného učení, v našem zařízení konkrétně při používání vizualizovaného denního programu.

Neméně důležité je začít s nácvikem používání vizualizovaného denního programu co nejdříve, nejlépe okamžitě při nástupu dítěte do speciálního zařízení. Můžeme tak předejzet zafixování nechtěných vzorců problematického chování. čím déle ponecháme dítě ve fázi tápání a neporozumění okolnímu světu, tím hůře se potom vzniklé problematické vzorce chování a závislost na provádění rituálních činností odstraní.

Rodiče dítěte s autismem by měli pochopit, že ideální pro jejich dítě by bylo, pokud vizualizovaný denní program, používaný dětmi v prostředí MŠ a ZŠ, by měl návaznost i v domácím prostředí dítěte. Potom díky jednotnému působení institucionální a rodinné výchovy může dítě dosahovat mnohem většího úspěchu při regulaci problematického chování i učení se novým dovednostem.

## KONKRÉTNÍ OPATĚNÍ PRO RODIČE:

Zorganizovat setkání s rodiči s tímto obsahem:

1. Předat rodičům výsledky této bakalářské práce.
2. Vyzdvihnout pozitiva používání vizualizovaného denního programu.
3. Domluvit s rodiči konkrétní schůzky v jejich domovech, při kterých jim při případném poradení, kam umístit pruhy suchých zipů, na které budou děti připevňovat fotografie.
4. Nabídnout rodičům pomoc při fotografování konkrétních předmětů a objektů, které budou při zavádění vizualizovaného denního programu potřebovat.
5. Nabídnout rodičům pomoc při kopírování obrázků nebo fotografií, dále pomoc s laminováním obrázků nebo fotografií.
6. Doporučit rodičům zavést dítě doma pevný denní časový režim, který alespoň zpočátku bude obsahovat minimální množství změn a vysvětlit jeho výhody.
7. Doporučit rodičům vymezit dítěti stálé místo při stolování, při oblékání, při pracovních a relaxačních činnostech a při dalších často se opakujících aktivitách.
8. Poradit rodičům, jakým způsobem sobě zvládat případně vzniklé afektové záchvaty, které se mohou zpočátku při zavádění vizualizovaného programu doma vyskytnout, nebo dítěti novou činnost odmítat. V takovém případě je důležité dítěti neustupovat, neslevovat, ale pokusit se být trpěliví, slední a trvat na daných pokynech. Dítě musí vědět, že vztekání a agrese nefunguje!
9. Doporučit rodičům, aby tolerovali pouze takové již existující rituály dítěte, které jsou společensky přijatelné a neohrožují dítě samotné nebo osoby v jeho blízkosti na zdraví. V opačném případě se snažit tyto nevhodné rituály nahradit takovými činnostmi, které budou pro dítě atraktivní a zaujmou jej.
10. Nabídnout rodičům možnost půjčovat si knihy ze školní knihovny dle jejich vlastního výběru.
11. Oznámit rodičům jméno aktuálního krajského koordinátora pro oblast autismu v libereckém kraji, tím je Mgr. Alena Malinová, působící v SPC při Speciální škole v Sobotecké ulici v Turnově.
12. Doporučit rodičům internetové zdroje, kde mohou najít zajímavé informace:

<http://www.volny.cz/autistik/#top>

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/aktualizace-seznamu-krajskych-koordinatoru-pro-oblast-autismu-1>

[http://www.autismus-liberec.cz/?page\\_id=19](http://www.autismus-liberec.cz/?page_id=19)

<http://www.autismus.cz/>

<http://www.praha.apla.cz/zakladni-udaje/index.php>

## Přehled odborné literatury pro rodiče:

1. BEYER, J., GAMMELTOFT, L., *Autismus a hra*.  
1. vydání. Praha: Portál, 2006. 98 s. ISBN 80-7367-157-3
2. BONDY, A., FROST, L., *Vizuální komunikační strategie v autismu*.  
1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. 132 s. ISBN 978-80-247-2053-1
3. ADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*.  
1. vydání. Praha: Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-475-5
4. PÁTÁ, P., K., *Mé dítě má autismus*.  
1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. 120 s. ISBN 978-80-247-2185-9
5. PÁTÁ, P., K., *Mé dítě má autismus*.  
1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2008. 128 s. ISBN 978-80-247-2683-0
6. PEETERS, T., *Autismus*.  
1. české vydání. Praha: Scientia, 1998. 169 s. ISBN 80-7183-114-X
7. VERMEULEN, P., *Autistické myšlení*.  
1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. 132 s. ISBN 978-80-247-1600-8
8. VILÁŠKOVÁ, D., *Strukturované učení pro žáky s autismem*.  
1. vydání. Praha: Septima, 2006. 112 s. ISBN 80-7216-233-0
9. THOROVÁ, K., *Poruchy autistického spektra*.  
1. vydání. Praha: Portál, 2006. 456 s. ISBN 80-7367-091-7

***„Kdysi jsem slyšela názor, že pokud dítěti s autismem nastolíte do života strukturu, k nepoznání se změní. Zdálo se mi to přehnané, ale dnes se s tím ztotožňuji. Je tomu skutečně tak, a chcete – li opravdu vidět zázrak, pusťte se do toho.“***

(Vilášková, 2006, s. 109)

Tento citát vyjadřuje velmi mnoho svých vlastních poselství, které bych ráda poslala všem, kteří stále ještě pochybují o prospěšnosti strukturovaného učení pro děti s autismem pochybují a zároveň vytvářejí symbolickou tečku za celou touto bakalářskou prací.

## 6 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJ

Tištěné informační zdroje

1. BEYER, J., GAMMELTOFT, L., *Autismus a hra*.  
1. vydání. Praha: Portál, 2006. 98 s. ISBN 80-7367-157-3
2. ADILOVÁ, V., J. N., H., THOROVÁ, K., *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*.  
1. vydání. Praha: Portál, 2007. 243 s. ISBN 978-80-7367-319-2
3. ADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*.  
1. vydání. Praha: Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-475-5
4. GILLBERG, CH., PEETERS, T., *Autismus- zdravotní a výchovné aspekty*.  
1. vydání. Praha: Portál, 1998. 122 s. ISBN 80-7178-303-X
5. HARTL, P., HARTLOVÁ, H., *Psychologický slovník*.  
1. vydání. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X
6. HRDLÍK, M., KOMÁREK, V., *Diagnostický autismus*.  
1. vydání. Praha: Portál, 2004. 208 s. ISBN 80-7178-813-9
7. JOHANSENOVÁ, B., G., *Diagnostika autismu a speciální pedagogická péče o něj*.  
1. vydání. Praha: Parta, 1998. 30 s. ISBN 80-85989-48-4
8. KNAPCOVÁ, M., *Výměnný obrázkový komunikační systém systém-VOKS*.  
Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. 90 s.  
ISBN 80-86856-14-3
9. PÁTÁ, P., K., *Mé dítě má autismus*.  
1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. 120 s. ISBN 978-80-247-2185-9
10. PÁTÁ, P., K., *Mé dítě má autismus*.  
1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2008. 128 s. ISBN 978-80-247-2683-0
11. PEETERS, T., *Autismus*.  
1. české vydání. Praha: Scientia, 1998. 169 s. ISBN 80-7183-114-X
12. VILÁŠKOVÁ, D., *Strukturované učení pro žáky s autismem*.  
1. vydání. Praha: Septima, 2006. 112 s. ISBN 80-7216-233-0
13. VOCILKA, M., *Výchova a vzdělávání autistických dětí*.  
1. vydání. Praha: Septima, 1994. 72 s. ISBN 80-85801-33-7
14. WILLIAMSOVÁ, D., *Nikdo nikde*.  
1. vydání. Praha: Svoboda, 1995. 228 s. ISBN 80-205-0462-1

15. THOROVÁ, K., SEMÍNOVÁ, M., *Strukturované učení – Základy metodiky práce u dítěte s autismem.*

[online]. 2010., [citováno 4. 3. 2010]

Dostupné z URL:

<<http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html>>

16. PLECHÁ EK, D., PLECHÁ KOVÁ, M., *Snoezelen – multismyslová relaxační místnost.*

[online]. 2010., [citováno 13. 1. 2010]

Dostupné u URL:

<<http://www.muzikohrani.cz/snoezelen-multismyslova-relaxacni-mistnost/>>

## 7 SEZNAM P ÍLOH

P íloha . 1: dotazník pro rodi e

P íloha . 2: dotazník pro u itelky a asistentky

## DOTAZNÍK PRO RODIČE

1. Má vaše dítě doma zavedený strukturovaný program (piktogramy, fotografie), se kterým by pracovalo stejně jako ve školce nebo škole?

ano

ne

pouze p íležitostn

2. Jestliže ne, z jakého důvodu jste se rozhodli strukturovaný program (piktogramy, fotografie) nepoužívat?

rozumí verbálními pokyny, vzájemně se domluvíme, bez problémů reaguje

z nedostatku času

z nedostatku prostoru v bytě

z jiných důvodů :.....

3. Reaguje dítě na vaše pokyny okamžitě ?

ano

ne

až po několika zopakování a slíbené odměně

4. Jak často dochází během dne u dítěte k afektivním situacím?

nikdy se nevzteká

1x denně

často, i 5x až 10x denně

5. Podíí se dítě vašim pokynům nebo se podíížete vyjemu?

vždy se podíí dítě nám

vždy se podííme my dítěti

ustoupíme v případě zjevně nastupujícího afektu

6. Dokáže si dítě samo zvolit hru nebo hračku?

ano

ne, a p í snaze mu s výběrem pomoci naši iniciativu odmítá, zlobí a vzteká se



7. Jak dlouhou dobu si je dítě schopno samostatně hrát?

vůbec si samo nehraje

krátkou chvíli (pár minut)

dlouho (1 hodinu i více)

8. Uklidí si po vašem vyzvání samo hračky, musíte mu pomáhat nebo úplně uklidit za něj ho?

uklízí samo, bez problémů

uklízí s naší pomocí

nechce uklízet a na protest se za něj vzteká

9. Vydrží při stolování v klidu sedět a neodbíhat?

ano

ano, ale pouze krátkou chvíli

ne, stále od stolu odbíhá a když vyžadujeme, aby u stolu seděl, za něj se vzteká

10. Spolupracuje s vámi při svlékání a oblékání?

ano, spolupracuje

svléká i obléká se samostatně

nechce spolupracovat a za něj se vzteká

11. Dožaduje se dítě během dne určitých rituálů, oblíbených činností? Povolujete mu je vykonávat?

nemá žádné rituály

má své oblíbené činnosti, ale nepovolujeme mu je

povolujeme mu jeho rituály, jinak by se vztekalo

12. Odchází dítě spát v klidu, dobrovolně, bez problémů?

ano

ne, vzteká se, nechce jít spát

13. Vyvolává u dítěte chůzi na toaletu problémové chování?

ne

ano, nechce na toaletu chodit, vzteká se

14. Vyvolává u dítěte problematické chování určitá konkrétní činnost?  
ne, nic mu nevadí  
ano, vadí mu tato činnost:.....

15. Vyvolává u dítěte problematické chování kontakt se sourozencem?  
ne, se sourozenci vychází dobře  
ano, stále řešíme nějaké problémy  
nemá sourozence

16. Chodí vaše dítě rádo do školy (školky)?  
ano, vždy  
ne, když se mu nechce  
každý den jdeme s pláčem a vztekáním

17. Myslíte si, že by používání strukturovaného programu (piktogramy, fotografií)  
usnadnilo vašemu dítěti i vám život?  
ano  
ne, určitě neusnadnilo  
nevím

18. Myslíte si, že je dobře, že v MŠ a ZŠ používá Vaše dítě strukturovaný program?  
ano  
je to zbytečné  
nevím

## DOTAZNÍK PRO UČITELKY A ASISTENTKY

1. Má dítě v MŠS (ZŠS) zavedený strukturovaný program (piktogramy, fotografie), podle něhož se řídí při všech činnostech od příchodu až po odchod z MŠS, ZŠS?

ano

ne

pouze přiležitosti

2. Vyskytují se jaké problémy (vzdor, odmítání spolupracovat) při manipulaci s piktogramy (obrázky, předměty)?

ne

ano, tyto:.....

3. Reaguje dítě na vaše pokyny okamžitě?

ano

ne

až po několikerém zopakování a slíbené odměně

4. Jak často dochází během dne u dítěte k afektivním situacím?

nikdy se nevztéká

1x denně

často, i 5x až 10x denně

5. Podléhá se dítě vašim pokynům nebo se podléhá vyjemu?

vždy se podléhá dítěti

vždy se podléhá mi dítěti

ustoupíme v případě zjevně nastupujícího afektu

6. Dokáže si dítě s pomocí piktogramu samo zvolit hru nebo hračky?

ano, v klidu si potom hraje

ne

7. Jak dlouhou dobu si je dítě schopno samostatně hrát?

vůbec si samo nehraje

krátkou chvíli (pár minut)

dlouho (1 hodinu a více)

8. Uklidí si po vašem vyzvání a s použitím piktogramu samo hračky?

ano, uklízí bez problémů samo

uklízí s naší pomocí

uklizení hraček u dítěte vždy vyvolá afekt

9. Vydrží při stolování v klidu sedět a neodbíhat?

ano

ano, ale pouze krátkou chvíli

ne, stále od stolu odbíhá a když vyžadujeme, aby u stolu sedělo, začne se vztekat

10. Spolupracuje s vámi při svlékání a oblékání?

ano, spolupracuje

svléká i obléká se samostatně

nechce spolupracovat a začne se vztekat

11. Dožaduje se během dne určitých rituálů, oblíbených činností? Povolujete mu je vykonávat?

nemá žádné rituály

má své oblíbené činnosti, ale zakazujeme mu je

své oblíbené činnosti mu dáváme vykonávat při relaxačních činnostech, které má zařazené

v denním režimu, tím afektem předcházíme

12. Vyvolává u dítěte chůzi na toaletu problémové chování?

ne

ano, nechce na toaletu chodit, vzteká se

13. Vyvolává u dítěte problematické chování určitá konkrétní činnost?

ne, nic mu nevádí

ano, vadí mu tato činnost:.....

14. Píspívá podle vašeho názoru používání strukturovaného programu k psychické pohodě dítěte v MŠ, ZŠ?

ano

ne

části

15. Myslíte si, že je důležité, aby rodiče i doma organizovali svému dítěti režim pomocí strukturovaného programu?

ano

ne

16. Pokud rodiče doma strukturovaný program nepoužívají, jsou vám známy důvody tohoto jejich rozhodnutí?

.....  
.....  
.....